



Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της Άγγου Μαγδαληνής (Α.Μ 1012008)

ΘΕΜΑ: «Πώς διδάσκεται η πρώτη ανάγνωση στην Α' και Β' Δημοτικού:
Αυτοαναφορές και Παρατηρήσεις».



ΕΠΟΠΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ Κ.ΤΖΙΒΙΝΙΚΟΥ ΣΩΤΗΡΙΑ

ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Κ.ΑΝΔΡΕΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ

ΒΟΛΟΣ 2016

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στα πλαίσια αυτής της εργασίας, στο πρώτο και θεωρητικό μέρος γίνεται μια προσπάθεια να αναλύσουμε την έννοια της ανάγνωσης και τα συστατικά της και να διερευνήσουμε τις μεθόδους πρώτης ανάγνωσης και γραφής που προτείνονται από την βιβλιογραφία.

Στη συνέχεια κάνουμε λόγο για τις αναγνωστικές δυσκολίες και τις εναλλακτικές μεθόδους που προτείνει η βιβλιογραφία για τους εκπαιδευτικούς. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί την εκπαιδευτική διδακτική, η οποία ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών με ή χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες. Έπειτα αναφέρουμε κι άλλες εναλλακτικές μεθόδους και τη συμβολή της τεχνολογίας στην ανάγνωση.

Τέλος, απαραίτητη προϋπόθεση για την πρόοδο όλων των παιδιών αποτελεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τους γονείς. Εν κατακλείδι, λοιπόν, αναφέρουμε τη συνεργασία μεταξύ ειδικών και γενικών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τον ρόλο των γονέων.

Στο δεύτερο και ερευνητικό μέρος της εργασίας, αναφέρουμε μία ποιοτική έρευνα, η οποία στόχο έχει να διερευνήσει τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης σε μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις κλειδιά: Πρώτη Ανάγνωση, Μέθοδοι, Στρατηγικές, τεχνολογία. συνεργασία, γονείς.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επόπτρια επίκουρο καθηγήτρια κ. Τζιβινίκου Σωτηρία για την συνεχή καθοδήγηση, συμπαράσταση και υπομονή της σε όλα τα στάδια της ολοκλήρωσης της πτυχιακής μου εργασίας. Ευχαριστώ επίσης την κ. Ανδρέου Γεωργία, καθηγήτρια γλωσσολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, που δέχτηκε να συμμετέχει στην αξιολόγηση της πτυχιακής εργασίας.

Τέλος, ευχαριστώ όλους τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων που βοήθησαν στην συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς. Βέβαια, ευχαριστώ εκ βάθους όλους τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να πάρουν μέρος στην έρευνα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	2
---------------	---

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	3
------------------	---

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

1.1. Προφορικός και Γραπτός Λόγος.....	6
1.2. Η δομή της ελληνικής γλώσσας.....	6
1.3. Αναδυόμενος Γραμματισμός.....	7
1.4. Η πορεία προς την ανάγνωση από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.....	8
1.5. Η Ανάγνωση.....	10
1.6. Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή.....	17
1.7. Μέθοδοι της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής.....	18
1.8. Αναγνωστικές Δυσκολίες	25
1.9. Προτεινόμενες Μέθοδοι	26
1.10. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.....	28
1.11. Αξιολόγηση των μαθητών.....	30
1.12. Νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση.....	32
1.13. Συνεργασία ειδικών και γενικών παιδαγωγών	35
1.14. Ο ρόλος των γονέων.....	36
1.15. Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας.....	38

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1. Συμμετέχοντες.....	40
2.2. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	40
2.3. Διαδικασία συλλογής Δεδομένων.....	42
2.4. Ανάλυση δεδομένων.....	42

3^ο Κεφάλαιο:

3. Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	85
3.1. Περιορισμοί της έρευνας	90
3.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	90

Βιβλιογραφία.....	91
--------------------------	-----------

Παράρτημα.....	96
-----------------------	-----------

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

1.1 ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

Ο Ferdinand de Saussure, ο «πατέρας» της σύγχρονης γλωσσολογίας, όρισε ότι το περιεχόμενο του όρου γλώσσα προκύπτει από την αντιπαράθεσή του με τον όρο ομιλία, ενώ και οι δύο όροι αποτελούν τις δύο όψεις της ικανότητας του λόγου που χαρακτηρίζει αποκλειστικά και μόνο τον άνθρωπο (Παυλίδου, 1997, αναφορά στο Μούσιου-Μυλωνά, 2004).

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003) η γλώσσα αποτελεί ένα συμβολικό σύστημα όπου η κάθε λέξη αρχικά είναι ένα σήμα, ένα ερέθισμα. Τα σήματα αυτά γίνονται αντιληπτά από κάθε ζωικό οργανισμό που διαθέτει τα κατάλληλα αισθητήρια όργανα. Αυτά τα γλωσσικά σήματα, εκτός από την ηχητική, οπτική ή κινητική ιδιότητα που έχουν ως ερεθίσματα, αποκτούν σημασιολογικό περιεχόμενο, δηλαδή γίνονται σύμβολα ή δευτερογενή σήματα. Ο συμβολικός χαρακτήρας της γλώσσας αφορά και τις δύο όψεις της, τον προφορικό και γραπτό λόγο (Πόρποδας, 2003).

Ο Χατζησαββίδης (2002) αναφέρει ότι οι δύο μορφές του λόγου –ο γραπτός και ο προφορικός– υφίστανται στις εγγράμματες κοινωνίες και επιτελούν ποικίλες επικοινωνιακές λειτουργίες (Χατζησαββίδης, 2002). Αποτελούν ένα ενιαίο σύστημα το οποίο είναι φυσικό και εγγενές και όχι δύο παράλληλα, παρόμοια συστήματα (Πρωτόπαπας, 2008).

Ο γραπτός λόγος (ανάγνωση και γραφή) οικοδομείται πάνω στον προφορικό λόγο (ακρόαση και ομιλία). Συγκεκριμένα, ο προφορικός λόγος κωδικοποιεί άμεσα την πραγματικότητα με ηχητικά σημεία, το οποίο ονομάζεται κωδικοποίηση πρώτου βαθμού. Από την άλλη πλευρά, ο γραπτός λόγος κωδικοποιεί τον προφορικό λόγο, την ηχητική παραγωγή του ανθρώπου. Κωδικοποιεί, δηλαδή, έμμεσα την πραγματικότητα και αποτελεί την κωδικοποίηση δεύτερου βαθμού (Βάμβουκας, 1999).

1.2 Η δομή της ελληνικής γλώσσας

Επειδή τα αλφαβητικά συστήματα γραφής σχετίζονται με τη φωνολογική δομή της γλώσσας και επειδή ο προφορικός λόγος κάθε γλώσσας έχει υποστεί διαφορετικές εξελικτικές αλλαγές στη διάρκεια του χρόνου, τα συστήματα γραφής διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη σχέση ή τη διαφάνεια μεταξύ των γραμμάτων και των ήχων της ομιλίας. Με βάση αυτό το κριτήριο, σύμφωνα με τον Scherer (1986), τα ορθογραφικά συστήματα μπορούν να διακριθούν σε (Πόρποδας, 2002):

- A. Ρηχά ορθογραφικά συστήματα, στα οποία υπάρχει άμεση και συνεχής ένα προς ένα αντιστοιχία (και επομένως μεγάλος βαθμός διαφάνειας) μεταξύ των γραμμάτων και των ήχων του προφορικού λόγου.
- B. Βαθιά ορθογραφικά συστήματα, στα οποία η σχέση μεταξύ των γραμμάτων και των μονάδων του προφορικού λόγου που αναπαριστούν δεν είναι ένα προς ένα, αλλά ένα προς πολλά. Επιπρόσθετα, η σχέση αυτή είναι μεταβλητή και επηρεάζεται από τη μορφολογία των λέξεων (με συνέπεια ο βαθμός διαφάνειας να είναι μικρός). Για αυτόν τον λόγο τα ορθογραφικά συστήματα ονομάζονται μορφοφωνημικά.

Με βάση την παραπάνω ταξινόμηση, το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα μπορεί να προσδιοριστεί ως εξής: Στην ανάγνωση, η νέα ελληνική γλώσσα είναι αρκετά διαφανής. Συγκεκριμένα, έχει μεγάλο βαθμό συνέπειας στην αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα και για τον λόγο αυτόν κλίνει προς το μέρος των ρηχών ορθογραφικών συστημάτων στα οποία η προφορά των λέξεων κατά την ανάγνωση βασίζεται στη σχεδόν πιστή εφαρμογή των κανόνων της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας, καθώς οι ασυνέπειες που υπάρχουν στην αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων είναι ελάχιστες (κυρίως στην προφορά των δίψηφων φωνηέντων) και προσδιορίζονται από κανόνες που έχουν εφαρμογή σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις (Πόρποδας, 2002).

1.3 Αναδυόμενος Γραμματισμός

Με τον όρο «αναδυόμενος γραμματισμός» (emergent literacy) τονίζεται η διαδικασία μάθησης της γραφής και της ανάγνωσης, που ξεκινά από πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού και η οποία εάν εξελιχθεί σε περιβάλλοντα πλούσια σε ερεθίσματα, μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση και κατά τη σχολική περίοδο. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «αναδυόμενος γραμματισμός» αναφέρεται σε όλες τις αντιλήψεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που συνδέονται τόσο με την κωδικοποίηση και την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, όσο και με την κατανόηση του περιεχομένου του από παιδιά προσχολικής ηλικίας, προτού δηλαδή ξεκινήσει η συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής (Μουσιάδου, 2009). Κάνουμε λόγο για «αναδυόμενο γραμματισμό» για να επισημάνουμε, κυρίως, ότι ενώ το παιδί αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον στο οποίο κατακλύζεται από τον έντυπο λόγο, το να μετατραπεί σε ικανό χρήστη του είναι κάτι που ξεκινά από το ίδιο, δηλαδή πηγάζει από μέσα του.

Η Goodman (1986) υποστηρίζει ότι η διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής στα μικρά παιδιά ξεκινάει όταν αυτά αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι ο γραπτός λόγος περιέχει νόημα και διερωτώνται πώς αναδύεται το νόημα από τον γραπτό λόγο (Τάφα, 2011).

Επίσης, με αυτό τον τρόπο υποδηλώνεται μια εξελικτική πορεία προς τη μάθηση, η οποία ξεκινά από τα πρώτα κίολας έτη της ζωής του παιδιού στο σπίτι και συνεχίζεται με τη φοίτησή του στο σχολείο (Τάφα, 2011). Η μορφή, λοιπόν αυτή, του γραμματισμού εστιάζει στη διαδικασία της μάθησης και όχι στη διδασκαλία αυτή καθ' αυτή, αντιμετωπίζει δηλαδή τα παιδιά ως ενεργούς μαθητές που επεξεργάζονται τα γραπτά κείμενα που έχουν στη διάθεσή τους και μαθαίνουν αλληλοεπιδρώντας με αυτά (Αποστόλου, 2007).

Τα πρώτα 8 χρόνια ζωής του παιδιού αποτελούν σημαντική χρονική περίοδο για την ανάπτυξη του γραμματισμού, καθώς φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την μετέπειτα ανάπτυξή του (Αϊδίνης, 2012). Έτσι, είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί πως η καλλιέργεια των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης δεν προκύπτει αυτόματα χωρίς την ύπαρξη ορισμένων προϋποθέσεων. Η ανάγνωση και η γραφή εμφανίζονται μόνο όταν οι συνθήκες είναι κατάλληλες, δηλαδή όταν προσφέρονται στα παιδιά πλούσια ερεθίσματα στο πλαίσιο του εγγύς περιβάλλοντος και όταν ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται από ενήλικες καθώς αυτά επιχειρούν να γράψουν και να διαβάσουν (Τάφα, 2011).

1.4 Η πορεία προς την ανάγνωση από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας

Η ανάγνωση είναι μια σύνθετη γνωστική διεργασία, η οποία δεν γίνεται εύκολα αντιληπτή από τα παιδιά. Αποτελεί για αυτά μία «μυστηριώδη» δραστηριότητα, για την κατανόηση της οποίας τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι εφοδιασμένα με ελάχιστες γνώσεις (Reid, 1966, αναφορά από την Τάφα, 2011).

Σύμφωνα με τους Teale & Sulzby (1989) τα μικρά παιδιά που μαθαίνουν γραφή και ανάγνωση έχουν τα εξής χαρακτηριστικά (Τάφα, 2011):

- Ξεκινούν τη διαδικασία μάθησης ανάγνωσης και γραφής πολύ πριν φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο.

- Αντιλαμβάνονται τη μάθηση ανάγνωσης και γραφής ως τμήμα της όλης διαδικασίας μάθησης που έχει ως στόχο την επίτευξη διάφορων στόχων της καθημερινής ζωής π.χ. διάβασμα οδηγιών για τη χρήση ενός παιχνιδιού.
- Μαθαίνουν συγχρόνως να διαβάζουν και να γράφουν καθώς οι δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής είναι αλληλένδετες και αναπτύσσονται ταυτόχρονα.
- Μέσα από την ενεργητική συμμετοχή τους και τους πειραματισμούς τους στις δραστηριότητες του περιβάλλοντός τους συνειδητοποιούν τη λειτουργία του γραπτού λόγου.

Γενικότερα, το μικρό παιδί έρχεται καθημερινά αντιμέτωπο με χιλιάδες γραπτά μηνύματα στους δρόμους, στη τηλεόραση, στα καταστήματα, βλέπει τους ενήλικες γύρω του να διαβάζουν βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, το ίδιο έρχεται, πολλές φορές, σε επαφή με εικονογραφημένα βιβλία κι άλλες καταπιάνεται με το να μουντζουρώνει τα χαρτιά που έχει στη διάθεσή του. Ανταποκρινόμενο, λοιπόν, στα αναγνωστικά ερεθίσματα της καθημερινότητας, του παρέχεται η δυνατότητα να κάνει τα πρώτα σημαντικά του βήματα προς το γραμματισμό και να αποκτήσει πολύτιμες γνώσεις για τη γραπτή γλώσσα. Πριν ακόμα εισέλθει στη συστηματική διδασκαλία και την τυπική εκπαίδευση, ανάλογα με το περιβάλλον γραμματισμού μέσα στο οποίο ωριμάζει, έχει τη δυνατότητα να βρεθεί εφοδιασμένο, ή μη, με πλούσιες αναγνωστικές εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες (Γιαννικοπούλου, 1998).

Ωστόσο, οι γνώσεις των μικρών παιδιών για την ανάγνωση διαφέρουν μεταξύ τους ανάλογα με τον περιβάλλοντα έντυπο λόγο. το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού (πλούσιο ή φτωχό σε ερεθίσματα γραπτού λόγου), τα βιβλία που επιλέγονται για ανάγνωση. Έτσι, τα μικρά παιδιά κατακτούν κάποιες γνώσεις που είναι απαραίτητες για τη μάθηση του γραπτού λόγου και εδράζονται στα ακόλουθα σημεία (Τάφα, 2011):

- Διαβάζουμε το κείμενο και όχι την εικόνα
- Διαβάζουμε από τα αριστερά προς τα δεξιά και από επάνω προς τα κάτω
- Ένα βιβλίο έχει αρχή και τέλος
- Τα βασικά σημεία στίξης είναι η τελεία, το κόμμα και το ερωτηματικό
- Στη λέξη διακρίνεται το πρώτο και το τελευταίο γράμμα
- Ένα κείμενο απαρτίζεται από ξεχωριστές λέξεις
- Τα γράμματα διακρίνονται σε κεφαλαία και πεζά

Από όσα αναφέρθηκαν μέχρι στιγμής, είναι φανερό, πως η γνώση που οικοδομούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας για την ανάγνωση και τον έντυπο λόγο συνδέεται άμεσα με το εγγύς περιβάλλον τους. Όταν η οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον με το οποίο αλληλοεπιδρούν τα παιδιά τα εμπλέκουν σε δραστηριότητες οι οποίες τους προσφέρουν σαφείς πληροφορίες ώστε να κατανοήσουν πώς λειτουργεί η ανάγνωση, τότε είναι πιθανότερο τα παιδιά να κατακτήσουν πιο εύκολα τις αναγνωστικές δεξιότητες (Μουσιάδου, 2009). Εκείνο ωστόσο, που εμπλουτίζει κυρίως, τις αναγνωστικές εμπειρίες των παιδιών και ενισχύει τις γνώσεις τους για την ανάγνωση είναι η επαφή τους με τα βιβλία από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής τους και προτού τα παιδιά εισέλθουν στο σχολικό σύστημα εκπαίδευσης. Μέσα από τα βιβλία τα παιδιά θα αποκτήσουν πολύτιμες αναγνωστικές εμπειρίες και γνώσεις, όπως το ότι υπάρχουν πολλά και διαφορετικά είδη βιβλίων, ότι το κάθε είδος διαβάζεται με το δικό του τρόπο κι ότι ο γραπτός λόγος που χρησιμοποιείται, για παράδειγμα, σε ένα παραμύθι διαφέρει αρκετά από αυτόν που χρησιμοποιείται σε μια εγκυκλοπαίδεια (Γιαννικοπούλου, 2008).

1.5 Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Η ανάγνωση είναι μία πολύπλοκη γνωστική διαδικασία. κατά την οποία εμπλέκονται διάφορες νοητικές και γλωσσικές διεργασίες όπως η σκέψη, η φαντασία. η λύση του προβλήματος. Η ιστορία της ανάγνωσης ξεκινάει από τους Σουμέριους και τους φοίνικες. όπου μετά την εφεύρεση του χαρτιού η ανάγκη της εκμάθησης της έγινε επιτακτική (Μούσιου-Μυλωνά, 2004).

Αποτελεί μία τεχνική με την οποία το άτομο αποκωδικοποιεί κάποιο γραπτό μήνυμα και μετασχηματίζει τα γραπτά σύμβολα σε ήχους. Η αποκωδικοποίηση αποτελεί το πρώτο στάδιο στην εκμάθηση της αναγνωστικής δεξιότητας και η κατανόηση αποτελεί το δεύτερο στάδιο (Μούσιου-Μυλωνά, 2004). Συγκεκριμένα. η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση αποτελούν και τις δύο βασικές γνωστικές λειτουργίες που συνθέτουν την ανάγνωση:

1. Η Αποκωδικοποίηση

Πρόκειται για την γνωστική λειτουργία που περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων και τη μετάφρασή τους σε φωνολογική αναπαράσταση (Πόρποδας. 2002). Για την διεκπεραίωση αυτής της λειτουργίας είναι

απαραίτητη η γνώση του ορθογραφικού συστήματος στο οποίο είναι γραμμένη η λέξη καθώς και η συνειδητοποίηση ότι η αντίστοιχη προφορική λέξη συγκροτείται από φωνημικές μονάδες, οι οποίες αναπαριστούνται από τα γραπτά σύμβολα. Τέλος, είναι απαραίτητη η σωστή λειτουργία της αντίληψης και μνήμης γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών, προκειμένου να είναι δυνατή η αναγνώριση των γραμμάτων και ο φωνημικός προσδιορισμός τους, με βάση τη γνώση της αντιστοιχίας μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων, καθώς και των βασικών κανόνων που τη διέπουν (Πόρποδας, 2002).

2. Η Κατανόηση

Η κατανόηση αποτελεί τη δεύτερη και απαραίτητη γνωστική λειτουργία προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία της ανάγνωσης. Για να συντελεστεί η κατανόηση απαιτείται η ανύψωση της σημασίας της λέξης από τη σημασιολογική μνήμη του αναγνώστη (Πόρποδας, 2002). Πιο συγκεκριμένα, η κατανόηση είναι μια διαδικασία κατασκευής νοήματος από γραπτό κείμενο, που στηρίζεται στο πολύπλοκο συντονισμό ενός αριθμού αλληλοσυνδεόμενων πηγών πληροφόρησης (Παντελιάδου, 2011).

Συνοψίζοντας, αυτές οι δύο γνωστικές λειτουργίες της ανάγνωσης αλληλοεπηρεάζονται και επιδρούν άμεσα μεταξύ τους. Έτσι, σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) η βασική αναγνωστική ικανότητα μπορεί να προσδιοριστεί με βάση το επίπεδο λειτουργίας της αποκωδικοποίησης και της ικανότητας κατανόησης του προφορικού λόγου.

Συστατικά της ανάγνωσης:

Φωνημική επίγνωση

Τα φωνήματα αποτελούν τις μικρότερες μονάδες της γλώσσας και χρησιμεύουν ώστε να διαφοροποιούν σημασιολογικά τα μορφήματα, δηλαδή τις μικρότερες μονάδες έκφρασης που είναι φορείς σημασίας (Ανδρέου, 2012). Επιπρόσθετα τα φωνήματα δεν εκφέρονται αυτόνομα αλλά επηρεάζονται από αυτά που έπονται ή προηγούνται. Τα φωνήματα συνδυάζονται με ιδιαίτερους τρόπους και παράγουν γλωσσολογικές μονάδες γνωστές ως λέξεις. Ταξινομούνται ανάλογα με τις ακουστικές και αρθρωτικές τους ιδιότητες καθώς και τον τρόπο με τον οποίο παράγονται.

Στη διαδικασία της ανάγνωσης, τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν ότι οι λέξεις είναι ακολουθία ήχων που λέγονται φωνήματα και την κατανόησή τους αυτή να την εφαρμόσουν στην ανάγνωση και την γραφή λέξεων (National Reading Panel, 2000, Snow et al., 1998, αναφορά από την Τζιβινίκου, 2014). Η φωνημική επίγνωση είναι η δεξιότητα να ακούει (δηλαδή να διακρίνει) κανείς τους ήχους από τους οποίους αποτελούνται οι λέξεις και να μπορεί να χειρίζεται τους ήχους αυτούς, όπως για παράδειγμα κάνοντας ρίμες με άλλες λέξεις, αποκόπτοντας το αρχικό ή τελικό φώνημα, κλπ. Όταν τα παιδιά προσπαθούν να διαβάσουν μια λέξη που δεν έχουν ξαναδιαβάσει, δημιουργούν έναν ήχο (φώνημα) για κάθε γράμμα που βλέπουν και αναμειγνύουν όλα αυτά τα φωνήματα μεταξύ τους, δημιουργώντας ένα σύνολο φωνημάτων που αποτελεί τη λέξη αυτή. Η αντίστροφη διαδικασία είναι η φωνημική κατάτμηση, δηλαδή η ανάλυση της λέξης στα φωνήματα που την αποτελούν, η οποία είναι η βάση της ορθογραφίας, όπου, κατά την προφορική εκφώνηση μιας λέξης, τα παιδιά αναγνωρίζουν όλους τους ήχους (φωνήματα) που ακούν και στη συνέχεια προσπαθούν να αντιστοιχήσουν τον κάθε ήχο με ένα γράμμα. Η ανάμειξη των φωνημάτων και η κατάτμηση των λέξεων στα φωνήματα που τις αποτελούν, είναι οι βασικές δεξιότητες που ορίζουν την φωνημική επίγνωση (Ο' Connor, 2007, αναφορά από την Τζιβινίκου, 2015).

Τέλος, ο Πόρποδας (2002) αναφέρει πως η φωνημική επίγνωση αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής στα πρώτα στάδια (αναφορά από τον Αϊδίνη, 2012).

Φωνολογική Επίγνωση

Ο όρος «φωνολογική επίγνωση» προέρχεται από τη μετάφραση του αγγλικού όρου «phonological awareness». Αναφέρεται στην επίγνωση του παιδιού ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνήματα και στην ικανότητα του να διακρίνει τα φωνήματα των γραμμάτων μέσα στις λέξεις. Δηλαδή στη συνειδητοποίηση της ηχητικής δομής της γλώσσας από το παιδί (Μούσιου-Μυλωνά, 2004). Ο όρος αυτός πολλές φορές συγχέεται ή χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τον όρο φωνημική επίγνωση. Ωστόσο, είναι δύο διαφορετικές έννοιες. όπου η μεν φωνημική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται τα φωνήματα στις λέξεις, η δε φωνολογική επίγνωση στον χειρισμό οριακών αλλά και μεγαλύτερων γλωσσικών μονάδων (Τάφα,

2011). Η φωνολογική επίγνωση αποτελεί προ-απαιτούμενη δεξιότητα για την ανάπτυξη του Γραμματισμού (Αϊδίνης, 2012).

Στην Αγγλία σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στα οποία δόθηκαν ασκήσεις φωνολογικής επεξεργασίας, η απόδοσή τους σε αυτές αποτέλεσε αξιόλογη πρόβλεψη της αναγνωστικής τους επίδοσης μετά από λίγα χρόνια (Παντελιάδου, 2011). Μάλιστα για πολλούς ερευνητές το επίπεδο της φωνημικής επίγνωσης ενός παιδιού όταν αρχίζει το σχολείο, μπορεί να είναι και ο μοναδικός καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία της μάθησης της ανάγνωσης (Παπούλια- Τζελέπη, 2001). Η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης επιβεβαιώνεται και για την ελληνική γλώσσα, ιδιαίτερα σε έρευνες στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Aidinis & Nunes, 1998, Καρυώτης, 1997, Μανωλίτσης, 2000, Πόρποδας, 1992, Παντελιάδου 2001. αναφορά από την Παντελιάδου, 2011). Όπως αναφέρει η Παντελιάδου (2001) η φωνολογική επίγνωση αναδεικνύεται ως ο κύριος παράγοντας πρόγνωσης των αναγνωστικών δυσκολιών (Παντελιάδου, 2001). Τα παιδιά που σημειώνουν χαμηλή επίδοση στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης, πριν διδαχθούν την ανάγνωση και τη γραφή, υπάγονται στην ομάδα «υψηλού κινδύνου» και αργότερα ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Τάφα, 2011). Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται και από έρευνα που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες στην πρώτη δημοτικού, βρέθηκε ότι παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες έχουν σημαντικά χαμηλότερες δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης από τους συμμαθητές τους χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες (Πόρποδας, 1999, αναφορά από την Παντελιάδου, 2011).

Αναγνωστική ευχέρεια

Η αναγνωστική ευχέρεια αναφέρεται στην ικανότητα της προφορικής (φωναχτής) ανάγνωσης με ακρίβεια, ταχύτητα και κατάλληλη έκφραση/προσωδία. Αν και συχνά η αναγνωστική ευχέρεια θεωρείται ταυτόσημη με την γρήγορη αυτόματη αναγνώριση της λέξης, έρευνες δείχνουν ότι η ευχέρεια εμπερικλείει πολλά περισσότερα από την αποκωδικοποίηση.

Η αναγνωστική ευχέρεια αναφέρεται στην ικανότητα του αναγνώστη να αναπτύξει τον έλεγχο της επιφανειακής επεξεργασίας, ώστε να μπορεί να επικεντρωθεί στην κατανόηση του βαθύτερου νοήματος που εμπεριέχεται στο κείμενο. Συνεπώς η

αναγνωστική ευχέρεια επηρεάζεται σε έναν μεγάλο βαθμό από την ευχέρεια της ανάγνωσης (Αϊδίνης, 2012).

Η αναγνωστική ευχέρεια έχει τρεις βασικές διαστάσεις που οδηγούν στην κατανόηση. Αρχικά ως πρώτη διάσταση μπορούμε να ορίσουμε την ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση της λέξης. Ο αναγνώστης πρέπει να εκφωνεί τις λέξεις του κειμένου, με τα λιγότερα δυνατά λάθη. Δηλαδή, η διάσταση αυτή αναφέρεται στα φωνήματα και στις στρατηγικές για την αποκωδικοποίηση των λέξεων. Δεύτερη διάσταση αποτελεί η αυτόματη επεξεργασία των λέξεων ώστε ο αναγνώστης να μην «κουραστεί» με την επεξεργασία και να προχωρήσει αμέσως στην κατανόηση τους. Η Τρίτη διάσταση είναι η προσωδιακή ανάγνωση, δηλαδή η ικανότητα του αναγνώστη να «βάζει» χρώμα στη φωνή του. Εάν ένας αναγνώστης διαβάζει γρήγορα και με ακρίβεια, αλλά χωρίς την κατάλληλη έκφραση στη φωνή του, τότε αυτό σημαίνει πως δεν έχει κατακτήσει πλήρως την κατανόηση του κειμένου.

Η μετα-ανάλυση του National Reading Panel (2000), δείχνει ότι οι δάσκαλοι δεν ενσωματώνουν αποτελεσματικά τις παραπάνω στρατηγικές στη διδασκαλία τους και προτείνει με έμφαση τη συμπερίληψή τους στην καθημερινότητα της τάξης και τις ρουτίνες διδασκαλίας της ανάγνωσης (National Reading Panel, 2000).

Γενικά φαίνεται ότι η διδασκαλία της αναγνωστικής ευχέρειας συμβάλλει στην αναγνωστική πρόοδο των μαθητών σε όλες τις τάξεις, ιδιαίτερα όμως των μαθητών των μικρών τάξεων όπου η διδασκαλία στηρίζεται στη φωναχτή ανάγνωση με κείμενα αντίστοιχου προς την τάξη, επιπέδου ή χαμηλότερου για μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες. Γενικά θεωρείται ότι η αναγνωστική ευχέρεια μπορεί να επιτευχθεί με την πρακτική και την εμπειρία των συμβάσεων γραπτού κειμένου, γραμματικής και στίξης. Έχει επίσης υποβληθεί η άποψη ότι η ανεξάρτητη επαναλαμβανόμενη ανάγνωση μπορεί να έχει αποτέλεσμα για αναγνώστες οι οποίοι είναι σε θέση να παρακολουθούν και να αξιολογούν τα της ανάγνωσης τους. Ωστόσο, για τους περισσότερους νεότερους και προβληματικούς αναγνώστες, η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση φαίνεται να έχει καλύτερα αποτελέσματα εάν λαμβάνει χώρα υπό την παρακολούθηση ενός εκπαιδευτικού (Rasinski et al., 2009, αναφορά από την Τζιβινίκου, 2015). Οι διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες έχουν προταθεί συμπεριλαμβάνουν συνδυασμό ανάγνωσης, καθοδηγούμενης ανάγνωσης και ανάγνωσης φράσεων (Nichols et al., 2009, αναφορά από την Τζιβινίκου, 2015).

Κατανόηση

Η σημασία της κατανόησης για την ανάγνωση υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές όπως Goodman(1967, 1986) και Smith (1979b, 1988), ενώ η ανάπτυξή της αποτελεί σημαντικό στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς διαπιστώνεται πως σημαντικός αριθμός παιδιών στην Ευρώπη δεν έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις ικανότητες κατανόησης (European Commision, 2011, αναφορά από τον Αϊδίνη, 2012). Όπως αναφέρει και ο Goodman (1967) η ανάγνωση είναι ένα «ψυχογλωσσικό παιχνίδι εικασιών» (αναφορά από τον Αϊδίνη, 2012) και αυτό που κυρίως έχει σημασία στην ανάγνωση είναι το νόημα (Αϊδίνης, 2012).

Η αναγνωστική κατανόηση θεωρείται μια διαδικασία που περιλαμβάνει την ενσωμάτωση της ικανότητας αποκωδικοποίησης, της γνώσης του λεξιλογίου, της προϋπάρχουσας γνώσης του θέματος υπό διαπραγμάτευση και σχετικών στρατηγικών για την πρόσληψη και κατανόηση του κειμένου (Pressley & Block, 2002). Οι Block και Pressley (2002) επισήμαναν ότι η κατανόηση περιλαμβάνει περισσότερες από 30 γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες συμπεριλαμβανομένων της αποσαφήνισης νοήματος, της περίληψης, της εξαγωγής συμπερασμάτων, της πρόβλεψης. Ο Smith (1994) αναφέρει πως η βάση και η μάθηση της ανάγνωσης είναι η κατανόηση του κειμένου (Αϊδίνης, 2012).

Συγκεκριμένα, η αποκωδικοποίηση είναι κρίσιμη για την αναγνωστική κατανόηση, καθώς αν ένα παιδί δεν μπορεί να αποκωδικοποιήσει, τότε δεν μπορεί να βγάλει νόημα από τη γραπτή λέξη. Αν όμως, έχουν αποκωδικοποιηθεί οι λέξεις ενός κειμένου, τότε το παιδί πρέπει να στηριχθεί στην κατανόηση προφορικής γλώσσας, για να καταλάβει το νόημά του. Εκτός όμως από την αποκωδικοποίηση σημαντική είναι και η αναγνωστική ευχέρεια. Αρκετές μελέτες παρέμβασης δείχνουν ότι η αναγνωστική κατανόηση βελτιώνεται με δραστηριότητες για την αύξηση της ευχέρειας (Anderson & Martin, 2007, αναφορά από τον Αϊδίνη, 2012). Τέλος, άλλα ευρήματα ερευνών έχουν δείξει πως όσο περισσότερο διαβάζουν τα παιδιά στο σχολείο και στο σπίτι τόσο καλύτερες επιδόσεις έχουν στην κατανόηση του κειμένου (Garton & Pratt, 2004, αναφορά από τον Αϊδίνη, 2012).

Σημαντικοί παράμετροι στη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης αποτελούν οι στόχοι που θέτει ο αναγνώστης όταν διαβάζει ένα κείμενο, η ενεργός συμμετοχή του ατόμου στην ανάγνωση, το κίνητρο του αναγνώστη για την ανάγνωση και το πλαίσιο

όπου συμβαίνει η ανάγνωση. Τέλος, η ανάπτυξη λεξιλογίου αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης (Βασιλείου, 2011).

Λεξιλόγιο

Το λεξιλόγιο και οι γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού σχετίζονται άμεσα με τον περιβάλλοντα έντυπο τύπο και με τον οικογενειακό αλφαριθμητισμό. δηλαδή τις καθημερινές ενασχολήσεις των γονέων που σχετίζονται με τις πρακτικές της ανάγνωσης και γραφής (Τάφα, 2011). Τα παιδιά μαθαίνουν τις περισσότερες σημασίες των λέξεων που γνωρίζουν στο πλαίσιο συζητήσεων ή ακούγοντας ή διαβάζοντας κείμενα.

Εκτός, όμως, από την τη συμβολή της οικογένειας σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη του λεξιλογίου παίζει το σχολείο. Για την ίδια τη διδασκαλία σημαντικό είναι το εύρημα ότι η περιορισμένη γνώση λεξιλογίου στο τέλος του νηπιαγωγείου που συνεπάγεται συνήθως χαμηλή γνώση λεξιλογίου και κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου, μπορεί ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι δίνεται περιορισμένη έμφαση στην άμεση διδασκαλία λεξιλογίου στα σχολεία (Scott, Jamieson-Noel, & Asselin, 2003, αναφορά από την Τζιβινίκου, 2015).

Έτσι, αυτό που μπορούν να προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές σχετικά με τη διδασκαλία του λεξιλογίου είναι να τους βοηθούν να οικοδομούν τις νέες γνώσεις επάνω στις ήδη υπάρχουσες και να προσεγγίζουν το ανώτατο επίπεδο των δυνατοτήτων τους (Justice & Sofka, 2010, Vygotsky, 1978, αναφορά από την Τάφα, 2011) μέσα από στρατηγικές και υποστηρικτικά κείμενα ώστε να μαθαίνουν τα παιδιά τις σημασίες των λέξεων. Αρκετές μελέτες δείχνουν ότι η άμεση διδασκαλία σημασιών λέξεων έχει θετική επίδραση στο λεξιλόγιο των νέων παιδιών (π.χ. Beck & McKeown, 2007, Coyne, et al 2009, αναφορά από την Τζιβινίκου, 2015). Επιπρόσθετα, αποτελεσματικές τεχνικές οι οποίες εμπλέκουν τους μαθητές στην δημιουργία εννοιών περιλαμβάνουν εκείνες της χρήσης προσωπικών εμπειριών των μαθητών για την ανάπτυξη του λεξιλογίου στην σχολική αίθουσα. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορεί να εξετάσουν εντατικά ένα κατάλογο λέξεων συνδεδεμένων με μια οικεία λέξη, συνενώνοντας τις γνώσεις του σχετικού λεξιλογίου κατά τη συζήτηση των λιγότερο γνωστών λέξεων του καταλόγου, ή επίσης μπορούν να αφηγούνται διηγήσεις ή άλλες ιστορίες για να

βελτιώσουν την ανάγνωση τους, την ακουστική κατανόηση και το λεξιλόγιο τους (Smith, 1997, αναφορά από την Βασιλείου, 2011).

Τέλος, οι πέντε κύριες μέθοδοι διδασκαλίας του λεξιλογίου είναι α) η άμεση διδασκαλία κατά την οποία δίνονται στους μαθητές ορισμοί και άλλα χαρακτηριστικά λέξεων, για να τα μάθουν, β) η έμμεση διδασκαλία, όπου οι μαθητές εκτίθενται σε λεξιλόγιο ή τους δίνονται ευκαιρίες να διαβάσουν αρκετά, γ) οι πολυμεσικές μέθοδοι, όπου το λεξιλόγιο διδάσκεται ξεπερνώντας τα όρια του κειμένου και συμπεριλαμβάνοντας κι άλλα μέσα, όπως γραφικές αναπαραστάσεις, ψηφιακά και χειραπτικά αντικείμενα, δ) η εξάσκηση, όπου δίνεται έμφαση στην εξάσκηση με σκοπό τη βελτίωση της ικανότητας μέσω της συνεχούς επανάληψης και ε) οι μέθοδοι συσχετισμού, όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν συνδέσεις ανάμεσα σε αυτά που γνωρίζουν και σε λέξεις που συναντούν και δεν γνωρίζουν (Τζιβινίκου, 2015).

1.6 Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή

Το γενικότερο πλαίσιο του Γραμματισμού εμπεριέχει την πρώτη ανάγνωση και γραφή. Ο όρος «Πρώτη ανάγνωση και γραφή» υποδεικνύει το πρώτο αναγνωστικό στάδιο όπου ο μαθητής μαθαίνει το βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης, δηλαδή, μαθαίνει να διαβάζει στοιχειωδώς. Συγκεκριμένα, η συστηματική διδασκαλία της αποκωδικοποίησης των γραφημάτων, ώστε οι μαθητές να μάθουν να αποκωδικοποιούν γραφήματα και τελικά να αναπτύξουν την ικανότητα και δεξιότητα της ανάγνωσης αποτελεί την Πρώτη ανάγνωση και γραφή (Δερβίσης, 1998). Η Πρώτη Ανάγνωση ξεκινάει με την είσοδο του παιδιού στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου και ολοκληρώνεται μετά από 6 ή 9 μήνες μετά το τέλος της τάξης (Αϊδίνη, 2012). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Βουγιούκα (1994) το προ-αναγνωστικό στάδιο προετοιμασίας θεωρείται απαραίτητο για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης (αναφορά από τον Αϊδίνη, 2012).

Διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής

Σύμφωνα με το γλωσσικό μοντέλο στην έναρξη της διαδικασίας εκμάθησης της ανάγνωσης τα παιδιά μαθαίνουν να απομνημονεύουν συνδέσεις ανάμεσα σε ένα οπτικό ερέθισμα που δεν αναλύεται και σε μία προφορική απάντηση που έχει αναλυθεί και οι στρατηγικές για αυτό είναι η απομνημόνευση και το γλωσσικό μάντεμα (Marsch et all. 1981, αναφορά από τον Αϊδίνη, 2012).

1.7 Μέθοδοι Διδασκαλίας της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής

Από τα αρχαία χρόνια προέκυψε η ανάγκη να διδαχθεί η εκμάθηση του γραπτού λόγου και να μεταβιβαστεί η χρησιμότητα της δεξιότητας της ανάγνωσης και της γραφής στις επόμενες γενιές. Σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο, ο οποίος μαθαίνεται από τα παιδιά χωρίς ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες, ο γραπτός λόγος χρειάζεται συστηματική διδασκαλία και συγκεκριμένες παρεμβάσεις για να αποκτηθεί (Πόρποδας,2002). Δηλαδή είναι απαραίτητη μία εξειδικευμένη μεθοδολογία για να διδαχθεί η ανάγνωση και η γραφή στο παιδί με αποτελεσματικό τρόπο (Μούσιου-Μυλωνά,2004).

Η έννοια της μεθόδου αποτελεί κεντρικό στοιχείο για την Παιδαγωγική-Διδακτική και είναι απαραίτητη για την οργάνωση και τον σχεδιασμό κάθε διδασκαλίας στη σύγχρονη εποχή γιατί ασκεί καθοριστικό ρόλο στη σχέση του παιδιού με το βιβλίο, το σχολείο και τον χώρο του γραμματισμού (Μούσιου-Μυλωνά,2004). Οι εκπαιδευτικοί που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία του γραμματισμού είναι αναγκαίο να γνωρίζουν τις διάφορες όψεις του γραμματισμού όπως τη γλωσσική, την κοινωνική, την ιδεολογική, τη γλωσσική, την εκπαιδευτική και την τεχνολογική (Χαραλαμπίδης, 2006). Για την επιλογή της κατάλληλης μεθόδου οι εκπαιδευτικοί θα λάβουν υπόψη τους τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών τους, το εξελικτικό στάδιο στο οποίο βρίσκονται, τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους και τέλος, την ύλη που θέλουν να διδάξουν.

Σύμφωνα με τους Bentolila & Germain (2005) μπορούμε να ταξινομήσουμε τις μεθόδους ανάγνωσης λαμβάνοντας υπόψη δύο κριτήρια: από τη μια, τις μονάδες ανάλυσης της γλώσσας (σημεία/σύμβολα, γράμματα, ήχοι, λέξεις, κείμενο) σε συνάρτηση με τα χαρακτηριστικά της γραφής και από την άλλη, τις εξελικτικές διαδικασίες της μάθησης (κυρίως από τη μονάδα έναρξης προς τη μονάδα άφιξης, π.χ. από το γράμμα στη λέξη). Έτσι διακρίνουμε τρεις βασικές κατηγορίες:

1. Μέθοδοι με έμφαση στον κώδικα («bottom up»)
2. Μέθοδοι με έμφαση στο νόημα («top-down»)
3. Μικτές Μέθοδοι

Ο Μπασλής (2006) τις τρεις μεγάλες κατηγορίες μεθόδων τις αναφέρει ως:

1. Η στοιχειακή-συνθετική ή ανοδική προσέγγιση
2. Η ολική – αναλυτική ή καθοδική προσέγγιση
3. Μοντέλα αλληλεπίδρασης. Η Αναλυτικοσυνθετική μέθοδος.

Ωστόσο, υπάρχει και η πρόταση μίας εξισορροπημένης προσέγγισης σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία πρέπει να είναι πολυσύνθετη και να περιέχει την ανάπτυξη των ικανοτήτων αποκωδικοποίησης, της ολικής αναγνώρισης της λέξης, του εμπλουτισμού του λεξιλογίου, συγκεκριμένων ικανοτήτων κατανόησης και χρήση της ανάγνωσης σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Αϊδίνη, 2006) καθώς στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο οι μαθητές να είναι επαρκείς αλλά και να χρησιμοποιούν την ανάγνωση και τη γραφή για περαιτέρω μάθηση (Guthrie, Wigfield, αναφορά από τον Αϊδίνη, 2012). Η πρόκληση κατά την εφαρμογή μιας εξισορροπημένης προσέγγισης για τη διδασκαλία της γλώσσας είναι να μπορεί να κινείται με επιτυχία ανάμεσα στα δύο άκρα, δηλαδή στη τήρηση των αρχών του Αναλυτικού Προγράμματος και ταυτόχρονα στις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών, ώστε να δημιουργηθούν ατομικές διαφοροποιήσεις.

1. Μέθοδοι με έμφαση στον κώδικα

Οι μέθοδοι Ανάγνωσης αυτής της κατηγορίας ξεκινούν από την παρουσίαση των μικρότερων γλωσσικών μονάδων της γλώσσας, δηλαδή τα γραφήματα ή τις συλλαβές για τη γραπτή γλώσσα και τους ήχους ή τα φωνήματα για την προφορική γλώσσα με στόχο το συνταίριασμά τους ώστε να φτιάξουν τις μεγαλύτερες γλωσσικές μονάδες, τις λέξεις, τις προτάσεις. Αυτές οι μέθοδοι ακολουθούν το μοντέλο «από κάτω προς τα επάνω» δίνουν έμφαση στην εκμάθηση του κώδικα, την γνώση της λειτουργίας του αλφαβητικού συστήματος και προσφέρονται για γλώσσες των οποίων η γραφή είναι αλφαβητική (φωνογραφικό σύστημα γραφής) και όπου τα γραφήματα έχουν μεγάλη αντιστοιχία με τα φωνήματα.

Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις οπτικές πληροφορίες που εμπεριέχονται στο έντυπο κείμενο και στην αρχή ότι οι πληροφορίες «ρέουν» μέσα από μια σειρά σταδίων που διαδέχονται το ένα το άλλο. Η επίδραση της γενικότερης γνώσης και των συμφραζομένων είναι περιορισμένη (Μούσιου- Μυλωνά, 2004).

Η διδασκαλία με βάση τα φωνήματα και τις αντιστοιχίες φωνημάτων – γραφημάτων είναι μία καλή διδακτική μέθοδος για ένα απολύτως διαφανές ορθογραφικό σύστημα. Το ελληνικό σύστημα γραφής είναι ασύμμετρα διαφανές μορφοφωνημικό ορθογραφικό σύστημα (Αϊδίνης,2012).

Οι επικρατέστερες μορφές αυτής της προσέγγισης όπως αναφέρουν οι Bentolila & Germain (2005) είναι η φωνολογική, η συλλαβική και η γραφοφωνητική.

i. **Φωνολογική**

Στη μέθοδο αυτή ξεκινάμε τη διδασκαλία σύμφωνα με αυτό που τα παιδιά γνωρίζουν δηλαδή τον προφορικό λόγο και τα βοηθάμε να κατανοήσουν το γραπτό λόγο. Δηλαδή τα παιδιά αφού εξοικειωθούν με τον προφορικό λόγο μαθαίνουν τον γραπτό και τη μεταφορά των ήχων και φωνημάτων σε γραφήματα και γραπτές συλλαβές. Αυτός ο τρόπος εκμάθησης της ανάγνωσης παρουσιάζει σχετική ευκολία, αν η γλώσσα παρουσιάζει αρκετά μεγάλο βαθμό «κανονικότητας» ανάμεσα στην προφορά και τη γραφή. Το παιδί κατακτά τον «αυτοματισμό» που του επιτρέπει να διαβάσει όλο και πιο γρήγορα και στιγμιαία τις λέξεις μιας πρότασης και του κειμένου μέσω της ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης την κατανόηση της αλφαβητικής αρχής (Bentolila & Germain.2005).

ii. **Συλλαβική**

Η μέθοδος αυτή έχει το χαρακτηριστικό ότι ξεκινάει από τη διδασκαλία μιας μεγαλύτερης μονάδας φωνολογικής ανάλυσης, τη συλλαβή, που τα παιδιά αποστηθίζουν ώστε να είναι σε θέση να συνδυάσουν συλλαβές για τον σχηματισμό λέξεων (Αϊδίνης,2012). Σκοπός της είναι να γίνει αυτόματη σύνδεση ανάμεσα στα φωνήματα και τα γραφήματα για τον σχηματισμό λέξεων. Βασική αρχή της είναι η αναγνώριση των γραμμάτων και η σύνθεση συλλαβών προφορικά και γραπτά. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιήθηκε ευρέως για την εκπαίδευση των μαζών, την σχετικά γρήγορη εξάλειψη του αναλφαβητισμού και την εφαρμογή μιας βασικής πολιτικής εκπαίδευσης (Γαλλία, Ιαπωνία, Αργεντινή, κ.λπ.) (Bentolila & Germain.2005).

iii. **Γραφοφωνητική**

Στη μέθοδο αυτή διδάσκεται ο γραπτός κώδικας μέσω της παρατήρησης και της αντιπαράθεσης των μορφών και των λέξεων που εμφανίζονται μέσα σε αυθεντικά κείμενα. Η μέθοδος αυτή ξεκινάει τη διδασκαλία με τις συλλαβές σε προφορικό επίπεδο και μετέπειτα ο μαθητής εφαρμόζοντας μορφολογικές και λεξιλογικές στρατηγικές κατακτά τον κώδικα. Εφαρμόζεται κυρίως σε γλώσσες όπου το σύστημα γραφής και η σχέση φωνήματος-γραφήματος είναι αδιαφανής και μη ομαλή (Bentolila & Germain.2005).

Η κύρια κριτική που δέχτηκαν οι μέθοδοι με έμφαση στον κώδικα ήταν η απομάκρυνσή τους από την κατανόηση και το νόημα του κειμένου. Η αποκωδικοποίηση του κώδικα δεν οδηγεί αυτόματα στην κατανόηση του κειμένου και έτσι είναι αδύνατο να δημιουργηθούν κριτικοί αναγνώστες. Αυτή η μορφή λοιπόν, μπορεί να κουράσει ορισμένα παιδιά και να τα αποθαρρύνει, χάνοντας έτσι το ενδιαφέρον τους για την ανάγνωση. Τέλος, με τη μέθοδο της αποκωδικοποίησης μπορεί να προκύψουν προβλήματα γραφής και ορθογραφίας, ιδιαίτερα σε γλώσσες των οποίων ο γραπτός κώδικας είναι σύνθετος και αντικανονικός (Bentolila & Germain 2005).

2. Μέθοδοι με έμφαση στο νόημα

Οι μέθοδοι αυτοί έχουν στόχο της ανάγνωσης την κατανόηση και τον τρόπο που αυτή θα διδαχθεί, δηλαδή πρόκειται για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου με έμφαση στη κατανόηση του κειμένου. Κυρίαρχο ρόλο παίζουν οι μη οπτικές πληροφορίες και τα συμφραζόμενα καθώς και οι προηγούμενες γνώσεις του αναγνώστη. Συγκεκριμένα, ο αναγνώστης κάνει διαδοχικές υποθέσεις με το νου του για τη σημασία των γραφημάτων που έχει μπροστά του και πρόκειται να διαβάσει και το μάτι προσηλώνεται στο αναγνωστικό υλικό (Μούσιου-Μυλωνά,2004). Έπειτα, προσπαθεί να διαβάσει το κείμενο για να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει τις υποθέσεις του. Η απόκτηση, λοιπόν, μιας πρώτης αντίληψης του νοήματος είναι αρκετή και η ανάγνωση δεν απαιτεί την προσέγγιση κάθε γράμματος ή ακόμα και κάθε λέξης αλλά μόνο ενός μέρους του κειμένου. Η συστηματική εκμάθηση του κώδικα δεν αποτελεί αντικείμενο της διδασκαλίας. Σκοπός είναι η κατανόηση του κειμένου, το οποίο αποτελεί ταυτόχρονα και το μέσο διδασκαλίας. Τις βασικότερες μεθόδους της κατηγορίας αυτής παρουσιάζουμε παρακάτω:

I. Ολιστική

Σε αυτή την μέθοδο η διδασκαλία της ανάγνωσης συμβαίνει με διαδικασίες ανάγνωσης πραγματικών βιβλίων όπου αρχικά διαβάζονται στα παιδιά από τον εκπαιδευτικό ή από κάποιους συμμαθητές ή άλλα πρόσωπα (Αϊδίνης, 2012). Είναι η μέθοδος, η οποία προσφέρει άμεση πρόσβαση στη σημασία του κειμένου. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η συνολική σημασία του κειμένου ακόμη κι αν υπάρχουν κάποιες άγνωστες λέξεις καθώς στόχος δεν είναι η ακρίβεια. Για την αναγνώριση των άγνωστων λέξεων αξιοποιείται η γνώση των παιδιών, οι λέξεις είτε ανακαλύπτονται με υποθέσεις είτε με βάση τα συμφραζόμενα είτε αποκρυπτογραφούνται είτε ακόμη αναγνωρίζονται με το συνδυασμό στοιχείων κώδικα και κειμένου.

II. Ολική ή μέθοδος Decroly

Η διδασκαλία της μεθόδου αυτής ξεκινά από την εκμάθηση ολόκληρων προτάσεων που αναγνωρίζονται οπτικά και ακολουθεί η ανάλυσή τους σε λέξεις, συλλαβές και γράμματα. Αποτελεί ένα ευρύ διδακτικό σύστημα γύρω από «κέντρα ενδιαφέροντος» όπου το ενδιαφέρον του παιδιού για τη μάθηση είναι ο κύριος μοχλός για την πρόοδό του. Σύμφωνα με την Μούσιου – Μυλωνά (2004) τα στάδια που ακολουθεί η ολική μέθοδος είναι: α) Στο πρώτο στάδιο εξασκείται η παρατηρητικότητα του παιδιού με παιγνιώδη τρόπο β)σε επόμενο στάδιο υπάρχει η μηχανική ανάγνωση όπου οι μαθητές καταγράφουν τις ιδέες τους για ένα θέμα που τους ενδιαφέρει γ) ανάλυση των προτάσεων σε λέξεις δ) ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές ε) συνειδητή ανάγνωση με ποικιλία κειμένων ή βιώματα των μαθητών.

III. Φυσική

Αποτελεί μία παραλλαγή της ολιστικής μεθόδου καθώς τα κείμενα που επιλέγονται αντλούνται από το περιβάλλον των παιδιών με βάση τα ενδιαφέροντά τους ή τις προηγούμενες γνώσεις τους και παράγονται από τα ίδια τα παιδιά. Είναι μία μέθοδος, η οποία ξεκινά από τις μεγαλύτερες μονάδες του γραπτού λόγου προς τις μικρότερες. Ωστόσο, όταν είναι απαραίτητο, ενσωματώνει την παρατήρηση των μικρότερων μονάδων, των γραφημάτων και των λέξεων. Τοποθετεί την ανάγνωση στο επίκεντρο της εκμάθησης και διδάσκεται μέσα από ενεργές μεθόδους.

Ασκήθηκε έντονη κριτική στην ολιστική μέθοδο και τις παραλλαγές της εξαιτίας της υποτίμησης της σημασίας της φωνολογικής προσέγγισης της γλώσσας και πολλές φορές απομακρύνοντάς την συνολικά. Επίσης, σημαντικό έλλειμά της αποτέλεσε η απαίτηση για ένα πλούσιο λεξιλόγιο, το οποίο είναι απαραίτητο για την κατανόηση και

το οποίο θα δημιουργούσε ιδιαίτερο πρόβλημα σε παιδιά που προέρχονται από ένα περιβάλλον φτωχό σε ερεθίσματα ή από χαμηλό οικονομικό επίπεδο. Τέλος, όσον αφορά τη διατύπωση των υποθέσεων, για να επιτευχθεί η κατανόηση απαιτείται από το παιδί να κατέχει πολλές από τις δεξιότητες κατανόησης κειμένων. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη χρήση αυτής της μεθόδου αποτελεί η άριστη γνώση από τους δασκάλους που θα την εφαρμόσουν (Μούσιου-Μυλωνά,2004).

3. Μικτές Μέθοδοι

Λόγω της διαμάχης που επικράτησε στις δύο παραπάνω προσεγγίσεις έπρεπε να βρεθεί μία ενδιάμεση λύση όπου θα ενσωμάτωνε χαρακτηριστικά και από την ανοδική και από την καθοδική προσέγγιση. Έτσι, δημιουργήθηκε η τρίτη κατηγορία που ονομάζονται μικτές μέθοδοι και οι επικρατέστερες είναι η συνθετική και η αναλυτικοσυνθετική.

A. Συνθετική

Η μέθοδος αυτή συνδυάζει την εκμάθηση τόσο του χειρισμού της σημασίας των προτάσεων και των λέξεων (λέξεις «κλειδιά» αποστηθίζονται ή μαντεύονται χρησιμοποιώντας τις τεχνικές των ολιστικών μεθόδων) όσο και της γνώσης των γραμμάτων και των συλλαβών (διδασκαλία των γραμμάτων και των συλλαβών με βάση τη συλλαβική μέθοδο). Αυτή η μέθοδος διευκολύνει τα παιδιά που δυσκολεύονται στη μία ή στην άλλη προσέγγιση. Βέβαια, κάποιες φορές ο τρόπος που παρουσιάζεται ένα κείμενο υποδεικνύει την μία ή την άλλη μέθοδο, την αποκωδικοποίηση ή την ολική μέθοδο και δημιουργεί στα παιδιά μία σύγχυση.

B. Αναλυτικοσυνθετική

Η μέθοδος αυτή αποτελεί την επικρατέστερη μέθοδο για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής. Βασίζεται στην εκμάθηση των αντιστοιχιών ανάμεσα στα γράμματα και τους ήχους (φωνήματα και γραφήματα) αλλά και των συνδυασμών των γραμμάτων ώστε να σχηματιστούν συλλαβές μέσα από την ανάλυση και τη σύνθεση των πρότυπων λέξεων και τη χρήση μικρών κειμένων (Αϊδίνης, 2012). Η «πρότυπη» λέξη, η οποία επιλέγεται και εκφράζει συνήθως μια φραστική ολότητα. αναλύεται και ανασυντίθεται με βάση τις αρχές της Συνειρμικής ψυχολογίας των παραστάσεων. Ταυτόχρονη αντίληψη των μερών και του όλου (Μούσιου-Μυλωνά,2004).

Το κύριο σημείο κριτικής που γίνεται προς τη μικτή μέθοδο και τις διάφορες εκδοχές της, είναι το γεγονός ότι δυσκολεύει τα αδύναμα παιδιά που είναι δέσμια της διαίσθησής τους και δεν μπορούν να κατανοήσουν τη διαδικασία της ανάλυσης και της σύνθεσης και οδηγούνται στη σύγχυση και στον αποπροσανατολισμό. Παρόλο που οι υποστηρικτές της πιστεύουν πώς αξιοποιούν το καλύτερο κι από τις δύο μεθόδους, η μικτή μέθοδος θεωρείται ότι υπερφορτώνει τη μνήμη και μπερδεύει τους τρόπους αναγνώρισης των λέξεων (Bentolila & Germain 2005). Από τα μέσα της δεκαετίας του '80 επιβλήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας η εφαρμογή της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου σε όλα τα σχολεία της χώρας μας. Και στην πράξη κατέληξε στην επιστροφή στον συλλαβισμό.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών γίνεται ξεκάθαρο πως η βασική μέθοδος για την πρώτη ανάγνωση και γραφή είναι η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος, αν και αφήνει περιθώρια για τη χρήση στοιχείων και από άλλες μεθόδους (Αϊδίνης, 2012). Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να γνωρίζουν πολύ καλά τη χρήση αυτής της μεθόδους για την Πρώτη ανάγνωση και γραφή.

Στο βιβλίο του δασκάλου της πρώτης δημοτικού αναφέρεται «η υιοθέτηση ενός συνδυαστικού μοντέλου για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής, το οποίο συνθέτει στοιχεία από της Αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου με στοιχεία της αναδυόμενης γραφής αλλά και της ολική προσέγγισης της γλώσσας φαίνεται να είναι η ενδεδειγμένη». Οι προσεγγίσεις αυτές (αναδυόμενη γραφή και ολική προσέγγιση της γλώσσας θα μπορούσαν να αποδοθούν καλύτερα με τον όρο «αναδυόμενος γραμματισμός» και η γλώσσα ως όλον και αναφέρονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της γλώσσας συμφωνούν στην άποψη ότι η ανάγνωση και η γραφή είναι πράξεις με νόημα και κατά συνέπεια η διδασκαλία τους πρέπει να αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση πραγματικών επικοινωνιακών αναγκών (βιβλίο δασκάλου, Υπουργείο Παιδείας). Ο αναδυόμενος γραμματισμός αναδεικνύει τις γνώσεις και τις δεξιότητες σχετικά με το γραμματισμό που αποκτά το παιδί από τη γέννηση του μέχρι την είσοδό του στο Δημοτικό Σχολείο (Τάφα και Μανωλίτσης, 2009).

Ωστόσο, ο κάθε εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το διδακτικό μοντέλο που συναρτάται στις γνώσεις, τις απόψεις, το διδακτικό του στυλ και τους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους της διδασκαλίας του (Μούσιου-Μυλωνά, 2004).

1.8 Αναγνωστικές δυσκολίες

Οι δυσκολίες ανάγνωσης των μαθητών σχετίζονται με τη γνωστική επεξεργασία της λέξης. Το βασικότερο πρόβλημα των παιδιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην επεξεργασία του γραπτού λόγου είναι η δυσκολία στην ανάγνωση (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Σύμφωνα με τους Archer, Gleason & Vachon (2003) τα προβλήματα αυτών των μαθητών εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση, την κατανόηση και την ευχέρεια (αναφορά από την Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

Δυσκολίες Αναγνωστικής αποκωδικοποίησης: Η Αναγνωστική αποκωδικοποίηση είναι η διαδικασία αναγνώρισης του χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση σχετίζονται με έλλειμμα στην φωνολογική επεξεργασία και χαμηλή ανάπτυξη της δεξιότητας της φωνολογικής επίγνωσης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Εκτενέστερα, οι πιο βασικές δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση είναι η ελλιπή φωνολογική επεξεργασία και ιδιαίτερα στη δυσκολία χειρισμού των φωνημάτων, η αποκωδικοποίηση στηριγμένη στη γράμμα προς γράμμα επεξεργασία, το περιορισμένο οπτικό λεξιλόγιο, οι πολλές αντικαταστάσεις, παραλείψεις και αντιμεταθέσεις γραμμμάτων, οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα και ανοίκειες πολυσύλλαβες λέξεις, οι αντικαταστάσεις λέξεων με άλλες λέξεις που μπορεί να μην σχετίζονται ούτε με το νόημα ούτε με το σχήμα της λέξης (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

Τέλος είναι απαραίτητο να αναφέρουμε πως οι μαθητές αυτοί έχοντας δυσκολία να αποκωδικοποιήσουν γρήγορα και με ακρίβεια δεσμεύουν σημαντικές γνωστικές πηγές, υπερφορτώνοντας την ήδη περιορισμένη μνήμη τους και επηρεάζοντας την αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση (Παντελιάδου, 2011).

Δυσκολίες στην ευχέρεια της ανάγνωσης: Ως ευχέρεια ορίζεται η ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία (Archer et al., 2003, αναφορά από τους Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007) αλλά και η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου αυτόματα, γρήγορα και ομαλά, χωρίς προσπάθεια και με χαμηλή επικέντρωση της προσοχής στην αποκωδικοποίηση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Το πιο συχνό πρόβλημα που παρουσιάζουν πολλοί μαθητές, ενώ έχουν επαρκή επίδοση στον τομέα της αποκωδικοποίησης, δυσκολεύονται στην αυτόματη αναγνώριση και αναγνώριση λέξεων και παραμένουν αργοί αναγνώστες (Πρωτόπαπας, 2008). Πολλές

φορές μάλιστα, σταματούν για να προφέρουν μία λέξη συλλαβιστά ή γράμμα προς γράμμα και έτσι συχνά επαναλαμβάνουν μέρη του κειμένου για την καλύτερη κατανόησή τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα οι μαθητές να βιώνουν άγχος και απογοήτευση και το διάβασμα για αυτούς να γίνεται επίπονα.

Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση: Η κατανόηση αποτελεί τον πρωταρχικό στόχο της ανάγνωσης που δεν είναι άλλος από την απόδοση νοήματος μέσα από την επεξεργασία του γραπτού λόγου (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στην ακριβή αποκωδικοποίηση και στην ευχέρεια ανάγνωσης με αποτέλεσμα να έχουν ελλειμματική κατανόηση. Σημαντικό ρόλο παίζει το φτωχό λεξιλόγιο τους, η περιορισμένη και ανοργάνωτη γνώση υποβάθρου καθώς και η έλλειψη γνώσεων συντακτικού (Smith, 2004, Archer et al., 2003, αναφορά από τους Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Επιπρόσθετα τα ελλείμματα στις μεταγνωστικές στρατηγικές εντείνουν τις δυσκολίες κατανόησης (Πόρποδας, 2003). Τα παιδιά με προβλήματα κατανόησης συνήθως αποτυγχάνουν να καθοδηγήσουν την κατανόησή τους (Oakhill et al., 2005, αναφορά από τον Αϊδίνη, 2012). Αποτέλεσμα όσων αναφέραμε παραπάνω είναι να υπάρχει δυσκολία στην κατανόηση των πληροφοριών μέσα από κείμενο, στην οργάνωση και στην διάκρισή τους, καθώς επίσης και στη σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση και στην εξαγωγή συμπεράσματος (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

1.9 Αναγνωστικές Δυσκολίες και προτεινόμενες μέθοδοι ανάγνωσης

Τα ευρήματα της επιστημονικής έρευνας (Snow, Burns & Griffin, 1998) αλλά και η διεθνής εκπαιδευτική εμπειρία (National Reading Panel, 2000) δείχνουν ότι οι περισσότερες αναγνωστικές δυσκολίες μπορούν να προληφθούν με την εφαρμογή κατάλληλης διδασκαλίας και αποτελεσματικών παρεμβάσεων κατά τα πρώιμα σχολικά έτη του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού (Τζιβινίκου, 2014).

Στα πλαίσια της παιδαγωγικής προσέγγισης δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαιδευτική υποστήριξη και παρέμβαση στα πλαίσια του γενικού, ενταξιακού σχολείου. με προσαρμογές των αναλυτικών προγραμμάτων (Τζιβινίκου, 2014).

Συγκεκριμένα, ο Φλουρής (2000) όσον αφορά τις προσαρμογές των αναλυτικών προγραμμάτων, αναφέρει πως τα αναλυτικά προγράμματα χαρακτηρίζονται από την έμφασή τους είτε στον μαθητή (μαθητοκεντρικά) είτε στο περιεχόμενο (θεματοκεντρικά) (Τζιβινίκου,2014). Το πρώτο είδος αναλυτικών προγραμμάτων δίνει έμφαση στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του μαθητή, ο οποίος αλληλοεπιδρά δυναμικά με τον δάσκαλο και το περιβάλλον και προσδιορίζει τους παράγοντες μάθησης. Το δεύτερο δίνει έμφαση στην ύλη και τις θεματικές που πρέπει να διδαχθούν, με βάση τα σχολικά εγχειρίδια. Το πρώτο είδος είναι ιδιαίτερα κατάλληλος για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, εφόσον λαμβάνει υπόψη τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους (Τζιβινίκου,2014).

Η Πολυχρονοπούλου (2001) καταλήγει στο συμπέρασμα πως για τη διδασκαλία της ανάγνωσης σε μαθητές με δυσλεξία και αναγνωστικές δυσκολίες οι πιο κατάλληλες είναι οι φωνητικές-γλωσσικές μέθοδοι και οι πολυαισθητηριακές τεχνικές. Η διδασκαλία ανάγνωσης με πολυαισθητηριακές μεθόδους αποδίδει καλύτερα σε αυτούς τους μαθητές, ενδεχομένως, επειδή σε αυτές τις τεχνικές συμμετέχουν οι περισσότερες αισθήσεις και επομένως θα είναι κατάλληλες σε όλους τους τύπους αναγνωστικών δυσκολιών.

Πολλοί ερευνητές έχουν προτείνει αυτά τα χρόνια μια ισορροπημένη προσέγγιση της «μικτής» μεθόδου διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, δηλαδή της «ολικής» και «αναλυτικοσυνθετικής» μεθόδου με εξατομικευμένες οδηγίες και στρατηγικές προς τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες για την κατάκτηση της ανάγνωσης. Ίσως να καταλήγει σε αυτό το συμπέρασμα γιατί φαίνεται η αναλυτικοσυνθετική να καλύπτει τα «κενά» της ολικής μεθόδου, μια που η αναλυτικοσυνθετική βασίζεται στην ανάλυση της λέξης στις επιμέρους συλλαβές και κατόπιν στα γράμματα και την σύνθεσή της ακολουθώντας αντίστροφη πορεία, ώστε οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να έχουν μια εικόνα των επιμέρους μερών της λέξης που την απαρτίζουν σε αντίθεση με την ολική, η οποία βασίζεται στην ολότητα της λέξης ως μία ενιαία και αδιάσπαστη εικόνα. Από την άλλη πλευρά, ο Stanovich (1988) έχει υποστηρίξει ότι η «αναλυτικοσυνθετική» και η «ολική» μέθοδος, όταν διδάσκονται από μόνες τους στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν περιορισμούς. Για αυτό τον λόγο πρότεινε μια αλληλεπιδραστική προσέγγιση για τη διδασκαλία της ανάγνωσης στην οποία διδάσκονται συνδυαστικά οι φθόγγοι, τα οπτικά

χαρακτηριστικά των λέξεων ως ολότητα και οι έννοιες περιεχομένου και σύνταξης (Stanovich, 1988, αναφορά από τις Τζουριάδου και Αναγνωστοπούλου, 2011).

Τέλος, αποτελεσματική διδασκαλία θεωρείται σύμφωνα με ευρήματα (NRP, 2000) η διδασκαλία που αρχικά, δίνει έμφαση στις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές. Επιπλέον, αυτή που ενσωματώνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία βασίζεται στην αξιολόγηση των μαθητών και προσαρμογή διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών. Επιπρόσθετα, η διδασκαλία που είναι συστηματική και άμεση και παρέχει πολλές ευκαιρίες για την πρακτική εξάσκηση των μαθητών στις αποκτηθείσες γνώσεις, με ή χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου και την παροχή ανατροφοδότησης. Είναι απαραίτητο η διδασκαλία να παρέχει ευκαιρίες για εφαρμογή των αποκτηθέντων αναγνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών σε αναγνωστικά έργα που έχουν νόημα και ενδιαφέρουν το παιδί με τη βοήθεια του δασκάλου. Τέλος, σε μία αποτελεσματική διδασκαλία ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται κυρίως για το αν ο μαθητής έμαθε τα διδασκόμενα κι όχι μόνο για την κάλυψη της ύλης. Αυτό επιτυγχάνεται με την παρακολούθηση της προόδου του μαθητή και της επανάληψης της διδασκαλίας όταν κρίνεται απαραίτητο. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός προσαρμόζει τη διδασκαλία του, με τρόπο ώστε να ενδυναμώνει και να επιταχύνει την πρόοδο του μαθητή (Τζιβινίκου, 2014).

1.10 Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Ο όρος «διαφοροποιημένη διδασκαλία» αναφέρεται σε μια συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας, δίνεται έμφαση σε δύο βασικούς άξονες: στο μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα (Παντελιάδου, 2008). Βασίζεται δηλαδή, στις βέλτιστες πρακτικές και στρατηγικές διδασκαλίας, προκειμένου να διευκολύνει όλους τους μαθητές να έχουν πρόσβαση στο ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα (Τζιβινίκου, 2014).

Ειδικότερα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται στο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας του μαθητή, στο στυλ με το οποίο μαθαίνει καλύτερα (μαθησιακό προφίλ) και στο κίνητρο που έχει για τη μάθηση (ενδιαφέροντα), στοιχεία τα οποία διαμορφώνουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας (τι θα διδαχθεί), τη διαδικασία (πώς θα διδαχθεί) και το τελικό προϊόν (πώς θα αξιολογηθεί η διδαχθείσα γνώση) στο πλαίσιο μιας διδακτικής διαδικασίας (Φιλιππάτου, 2013). Για να επιτευχθεί όμως,

αποτελεσματικά η διαφοροποιημένη διδασκαλία στις σχολικές τάξεις απαιτείται η καλή γνώση του επιπέδου των μαθητών, ποικιλία στις διδακτικές στρατηγικές, το θετικό σχολικό κλίμα της τάξης, η έκθεση του «πάθους» του δασκάλου για τη διδασκαλία, οι πολλές εκπαιδευτικές πηγές και υλικά, ο δάσκαλος να γνωρίζει καλά τους μαθητές του ως άτομα, η αξιολόγηση πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη μάθηση, η παρουσίαση των εργασιών, ο σχεδιασμός ευκαιριών μάθησης εστιασμένο στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του μαθητή, η ευέλικτη ομαδοποίηση και τέλος, η αλλαγή να είναι βαθμιαία (Τζιβινίκου,2014).

Οι βασικοί άξονες παρέμβασης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία σχετίζονται με το περιεχόμενο, τη διαδικασία(μέθοδοι διδασκαλίας), το παραγόμενο προϊόν (μέθοδοι αξιολόγησης), και το μαθησιακό περιβάλλον.

A) Η διαφοροποίηση του περιεχομένου: Αναφέρεται στο «τι» της μαθησιακής διαδικασίας και σχετίζεται με το τι χρειάζεται ο μαθητής να μάθει και πώς θα αποκτήσει πρόσβαση σε αυτή τη γνώση. Η παρουσίαση της νέας πληροφορίας είναι απαραίτητο να γίνεται από πληθώρα στρατηγικών ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, προσφέρει διαφοροποιημένο υλικό για την ανάγνωση, ορθογραφία, λεξιλόγιο, οπτικοακουστικά μέσα ώστε να έχει ο μαθητής πρόσβαση στην πληροφορία.

B) Η διαφοροποίηση της διαδικασίας: Αναφέρεται στη δυνατότητα που έχουν οι μαθητές να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα κατανοήσουν και θα επεξεργαστούν το περιεχόμενο της πληροφορίας που εισάγεται στο μάθημα. Ουσιαστικά αναφερόμαστε στο «πώς» της διδασκαλίας που σημαίνει δύο πράγματα: 1) Διαδικασίες οργάνωσης 2) στρατηγικές διδασκαλίας. Βασική αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού σε αυτό το κομμάτι είναι να διευκολύνει, να στηρίζει και να υποβοηθά την επιλογή του τρόπου επεξεργασίας, το οποίο είναι δυνατό με μια ποικιλία στρατηγικών, τις οποίες ο εκπαιδευτικός θα προτείνει με βάση τα ενδιαφέροντα και τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών.

Γ) Η παραγωγή και επίδειξη του προϊόντος: Αναφέρεται στο «προϊόν», δηλαδή στη παραγωγή και επίδειξη των γνώσεων που αποκτήθηκαν από τους μαθητές. Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν, σύμφωνα με το μαθησιακό τους προφίλ, τις προτιμήσεις τους και το ακαδημαϊκό τους επίπεδο, τον τρόπο που θα επιδείξουν όσα

έμαθαν. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσφέρει στους μαθητές του μία πληθώρα δυνατοτήτων από τις οποίες θα επιλέξουν να επιδείξουν την κερκτημένη γνώση τους.

Δ) Η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος: Αναφέρεται στο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο παίζει καθοριστικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Ένα θετικό μαθησιακό κλίμα μέσα σε μία τάξη έχει διευκολυντικό χαρακτήρα τόσο σε επίπεδο μάθησης όσο και σε χωροταξικό επίπεδο. Η διαρρύθμιση του περιβάλλοντος της τάξης μπορεί να απαιτεί την αναδιοργάνωσή της με κριτήρια την ενίσχυση στο περιεχόμενο, στη διαδικασία και στο παραγόμενο προϊόν. Η διάταξη και η αναδιάταξη του χώρου σε μια τέτοια περίπτωση πρέπει να αποτελεί μια ευέλικτη υπόθεση (Αργυρόπουλος, 2013).

1.11 Αξιολόγηση των μαθητών

Η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της διδακτικής πράξης και συγκεκριμένα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία που προϋποθέτει συγκεκριμένο σχεδιασμό, μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και αφορά το σύνολο της διδασκαλίας, υπογραμμίζοντας την αλληλεπίδραση διδακτικού περιβάλλοντος και ατομικών χαρακτηριστικών του μαθητή (Παντελιάδου, 2012, αναφορά από την Φιλιππάτου στο Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Η αξιολόγηση του μαθητή κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο Δημοτικό Σχολείο γίνεται από το δάσκαλο ή τους δασκάλους της τάξης και στηρίζεται (http://prwtakia.blogspot.gr/2012/10/blog-post_7411.html):

Α. Στην καθημερινή προφορική εξέταση και την όλη συμμετοχή του μαθητή στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία και στις άλλες σχολικές δραστηριότητες.

Β. Στα αποτελέσματα της επίδοσής του στα κριτήρια αξιολόγησης, που αποτελούν οργανικό στοιχείο του σχολικού προγράμματος και περιλαμβάνονται στο διδακτικό υλικό. Στα κριτήρια που απευθύνονται στους μαθητές των δύο ανώτερων τάξεων μπορούν να προστίθενται συνθετότερης μορφής ερωτήματα, τα οποία είναι δυνατόν να αναφέρονται σε περισσότερες της μιας γενικές ενότητες.

Γ. Στα αποτελέσματα των εργασιών, τις οποίες πραγματοποιεί ο μαθητής στο σχολείο ή στο σπίτι.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, γενικά, αλλά και η αξιολόγηση του μαθητή ειδικότερα διακρίνεται σε:

- Αρχική ή διαγνωστική
- ενδιάμεση ή διαμορφωτική
- τελική ή αθροιστική.

Η αρχική αξιολόγηση εφαρμόζεται συνήθως στην αρχή κάποιας μαθησιακής διαδικασίας(αρχή σχολικής χρονιάς ή αρχή διδασκόμενης ενότητας). Έχει διαγνωστικό χαρακτήρα και στόχο τη συλλογή απαραίτητων πληροφοριών. Συγκεκριμένα διερευνά και ανιχνεύει τις γνώσεις, τις δυνατότητες, τις εμπειρίες, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, αντιλήψεις και τις εναλλακτικές ιδέες των μαθητών ώστε να διαμορφωθεί κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό η διδακτική διαδικασία και να οικοδομηθεί αποτελεσματικότερα η νέα γνώση. Μετά την αρχική αξιολόγηση πρέπει να ακολουθήσει διαφοροποίηση της διδασκαλίας και προσαρμογή της στα δεδομένα του τμήματος.

Η Διαμορφωτική αξιολόγηση εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας των μαθητών προς την κατάκτηση των εκπαιδευτικών στόχων και έχει βασικούς σκοπούς την:

- ανατροφοδότηση για την πρόοδο των μαθητών
- ανατροφοδότηση για την επίτευξη των μαθησιακών επιδιώξεων
- ευκαιρίες για διόρθωση παρανοήσεων
- ανάγκη τροποποίησης της διδασκαλίας

Με άλλα λόγια, κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση γίνεται σταδιακός έλεγχος επίτευξης στόχων του νέου μαθήματος και επισημαίνονται τα εμπόδια και οι ελλείψεις που δυσχεραίνουν την κατάκτηση των στόχων από τους μαθητές, ώστε να γίνουν από το δάσκαλο βελτιωτικές – διορθωτικές κινήσεις.

Η τελική αξιολόγηση εφαρμόζεται στο τέλος μιας ενότητας ή στο τέλος σχετικά μεγάλων χρονικών περιόδων (π.χ. τέλος τριμήνου ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς). Στόχος της είναι να αξιολογήσει τη συνολική επίδοση των μαθητών (γνώσεις, δεξιότητες, μεταγνώση) και χρησιμοποιείται για πιστοποίηση και έλεγχο του τι επιτεύχθηκε. Με άλλα λόγια, κατά τη τελική αξιολόγηση γίνεται συνολική εκτίμηση και απολογισμός του τι επιτεύχθηκε σε σχέση με τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας καθώς επίσης επισημαίνεται η αξία των βιβλίων και της

διδασκαλίας στη διαμόρφωση των τελικών γνώσεων και της συμπεριφοράς των μαθητών.

Σύμφωνα με την Blaz (2008) τα βασικά στάδια της αξιολόγησης για τη μάθηση. τα οποία επαναλαμβάνονται σε κάθε είδος (από τα παραπάνω) αξιολόγησης είναι τέσσερα (αναφορά από την Φιλιππάτου, 2013):

Στάδιο 1: *Καθορισμός αρχικών διδακτικών στόχων από το ΑΠΣ.* Ο εκπαιδευτικός σε αυτό το στάδιο καλείται να αποφασίσει τι χρειάζεται ο μαθητής να μάθει, πώς θα αξιολογήσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις σε αυτόν τον τομέα και πώς θα αναπτύξει το κίνητρο να κατακτήσει τον επιδιωκόμενο στόχο.

Στάδιο 2: *Συλλογή πληροφοριών.* Οι πληροφορίες που είναι απαραίτητες στον εκπαιδευτικό για να σχεδιάσει τη διδασκαλία του και στη συνέχεια να παρακολουθήσει την πρόοδο των μαθητών του και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του συλλέγονται από τον ίδιο μέσα από την παρατήρηση, τις άτυπες δοκιμασίες, τις λίστες καταγραφής ενδιαφερόντων, στάσεων και μαθησιακού προφίλ και τις σταθμισμένες δοκιμασίες.

Στάδιο 3 και 4: *Ερμηνεία αποτελεσμάτων και λήψης απόφασης.* Στα στάδια αυτά ο δάσκαλος συγκρίνει τις επιδόσεις των μαθητών με βάση τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος ή τις προηγούμενες επιδόσεις τους, έτσι ώστε να αποφασίσει τις διαφοροποιήσεις που χρειάζεται να κάνει στη διδασκαλία του καθώς και την πρόσθετη ενισχυτική διδασκαλία που ενδεχομένως κάποιοι μαθητές χρειάζονται για να γίνει πιο αποτελεσματική η μάθηση.

1.12 Νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση

Η τεχνολογία είναι ένα ιδιαίτερα ελκυστικό και διαδραστικό εργαλείο που μπορεί προσαρμόσει τη διδασκαλία στο στυλ μάθησης, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών. Μπορεί να εξοπλίσει τους εκπαιδευτικούς με ένα σχεδόν απεριόριστο αριθμό τρόπων και μέσων που αφορούν περιεχόμενα, δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης και ποικίλους τρόπους για να διαπιστώσουν την επίτευξη των στόχων που θέτουν (Smith & Thone, 2007).

Σύμφωνα με τους Ράπτη & Ράπτη (2001), υπάρχουν εκπαιδευτικοί που συνηγορούν άκριτα υπέρ της εισαγωγής των υπολογιστών στην εκπαίδευση, άλλοι που βλέπουν με μεγάλη καχυποψία τη μάθηση με τη βοήθεια των υπολογιστών και άλλοι που

υποστηρίζουν την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση για πολλούς κοινωνικοοικονομικούς και παιδαγωγικούς λόγους.

Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές προσφέρουν μια σειρά από πλεονεκτήματα που είναι πολύ σημαντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αρχικά, με τη χρήση του υπολογιστή το μάθημα γίνεται πιο κατανοητό, πιο ευχάριστο, καθώς παρέχει πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις και δίνει ερεθίσματα για περισσότερη εμβάθυνση με την παρέμβαση του δασκάλου. Επιπρόσθετα, πολλά λογισμικά και εφαρμογές βοηθούν τους μαθητές να οργανώσουν τη μάθησή τους σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και υποστηρίζουν την αυθεντική μάθηση και την κονστрукτιβιστική προσέγγιση της γνώσης (Benjamin,2005). Επιπλέον, η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή αυξάνει την αυτοπεποίθηση των παιδιών (Crompton & Mann, 1996, αναφορά από την Λουκή,2012). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως οι OnLine τεχνολογίες (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, forum, τηλεδιάσκεψη) ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την επικοινωνία των μαθητών ενισχύοντας τη δημιουργία και τη διατήρηση κοινοτήτων μάθησης. Τέλος, αφθονία πληροφοριών και εφαρμογών καθιστά εύκολη για τους μαθητές την επιλογή δραστηριοτήτων και την εργασία σ' αυτές (Benjamin,2005).

Από την άλλη πλευρά μαθητές που αγωνίζονται να οργανώσουν και να εκφράσουν τις σκέψεις τους ή έχουν μαθησιακές δυσκολίες βρίσκουν υποστήριξη στη χρήση πολυμέσων που είτε αντικαθιστούν κοπιαστικές, γι' αυτούς, γραπτές εργασίες είτε τις συμπληρώνουν (Κουτσουράκη, 2014). Αρχικά, οι υπολογιστές παρέχουν στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αυτό που έχουν ανάγκη: σε μικρά διαδοχικά βήματα (Detheridge,1996). Αυτή η στρατηγική της κατάτμησης σε μικρά βήματα έχει αποδειχθεί ότι είναι ένας επιτυχημένος τρόπος διδασκαλίας για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Λουκή,2012). Επιπλέον, ενισχύοντας τη συγκέντρωση της προσοχής βοηθούν τους μαθητές να δείξουν πόσο πραγματικά έχουν κατανοήσει κάτι (Detheridge,1996).

Το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει στραφεί στην χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην ανάγνωση (Blok, Oostdam, Otter &Overmaat, 2002). Έρευνες που έγιναν έδειξαν βελτίωση στην φωνολογική επίγνωση αλλά και στις δεξιότητες φωνολογικής αποκωδικοποίησης (Wise, Ring & Johnson, 1997). Επιπρόσθετα, οι Kamstrupetal (2002) υποστηρίζουν ότι η συνθετική ομιλία βοηθά στην κατανόηση

και ενισχύει την επικοινωνιακή πλευρά του γραμματισμού. Ο Daiute (2000) έδειξε ότι οι μαθητές βρίσκουν το γράψιμο στον υπολογιστή ιδιαίτερα ελκυστικό, καθώς αυτό δίνει κίνητρα για κινητοποίηση. Τέλος, υπάρχουν πολλά εργαλεία και λογισμικά τα οποία εξυπηρετούν την διαδικασία της ανάγνωσης. Μερικά από αυτά είναι:

Τα λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης: Συχνά, η πρόκληση που τίθεται από ένα κείμενο αφορά την αντίληψη και την ανάκληση σχέσεων. Λογισμικά (Kidspiration, Inspiration) και εφαρμογές εννοιολογικής χαρτογράφησης του Web2.0 (Cmap, Webspiration κ.α.) διευκολύνουν σήμερα το έργο της επιτυχούς διδασκαλίας εννοιών και σχέσεων σε όλους τους μαθητές αναλαμβάνοντας την οπτικοποίησή τους και βοηθώντας τους μαθητές με δυσκολίες να διαβάσουν και να κατανοήσουν το ίδιο κείμενο με τους συνομηλίκους τους. Αξίζει να επισημανθούν δε οι πολύπλευρες δυνατότητες διαβάθμισης των εννοιολογικών χαρτών, όπως και των γραφικών οργανωτών (graphic organizers) που μπορούν να κατασκευαστούν εξ αρχής με τα συγκεκριμένα λογισμικά ή να βασιστούν σε τροποποιήσεις των προτύπων (templates) που περιέχουν. Σημειώνεται ότι οι γραφικοί οργανωτές κάνουν φανερή τη δομή και την πληρότητα της διαδικασίας της σκέψης του μαθητή, ανήκουν στις προτεινόμενες στρατηγικές για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιοποιούνται συχνά, καθώς αποτελούν ευέλικτα, δυναμικά εργαλεία με ποικίλες εφαρμογές για διάφορες φάσεις της διδασκαλίας και για πολλούς τύπους μαθητών (Drapeau, 2009).

Το λογισμικό ανάγνωσης οθόνης: Η αξιοποίηση του λογισμικού ανάγνωσης οθόνης υποστηρίζει σαφώς τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες ή προτίμηση στην ακουστική μάθηση, εντοπίζοντας το κείμενο και άλλα δεδομένα στο γραφικό περιβάλλον του ηλεκτρονικού υπολογιστή και εκφωνώντας πληροφορίες με τη βοήθεια του συστήματος μετατροπής κειμένου σε ομιλία. Σε κάποιες περιπτώσεις το λογισμικό αναδεικνύει τις λέξεις κατά την ανάγνωση ενεργοποιώντας και την οπτική δίοδο των μαθητών.

Τα ψηφιακά βιβλία, τα eBooks και τα Audiobooks: Τα ψηφιακά βιβλία παρέχουν ευκαιρίες πρόσβασης του ίδιου περιεχομένου σε διαφορετικά επίπεδα πολυπλοκότητας. Πλεονεκτούν έναντι της έντυπης μορφής κυρίως στο ότι μπορούν να ενσωματώνουν διαδραστικά μέσα και διαβαθμισμένες δραστηριότητες

απευθείας μέσα στο κείμενο. Πολλά ψηφιακά βιβλία σε CD διαθέτουν επιπλέον ποικίλα χαρακτηριστικά, όπως π.χ. οδηγίες στίξης, υποστήριξη λεξιλογίου, text-to-speech δυνατότητες, καθώς και την επιλογή που δίνεται στο χρήστη να αλλάξει ακόμη και τη διαμόρφωση του κειμένου προκειμένου να βελτιώσει την αναγνωσιμότητα.

Για την χρήση όμως των λογισμικών και της τεχνολογίας γενικότερα μέσα στην μαθησιακή διαδικασία είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Το ίδιο υποστηρίζει και η Παλαπέλα (2009), η οποία τονίζει τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στα νέα διδακτικά αντικείμενα και τη χρήση της τεχνολογίας κατά τη διδασκαλία από ειδικευμένους εκπαιδευτές, που έχουν συνειδητοποιήσει τον ρόλο τους για τη δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος προσέγγισης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επιπλέον, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην τεχνολογία αναφέρεται σε διαδικασίες που οδηγούν: α) στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων στην τεχνολογία και στην αξιοποίησή τους στη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων, και β) στη χρήση των υπηρεσιών του διαδικτύου για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην τεχνολογία (Κότσαρη, 2014).

1.13 Συνεργασία ειδικών και γενικών παιδαγωγών

Κοινό σημείο όλων των προσεγγίσεων που αναφέραμε παραπάνω για μία αποτελεσματική διδασκαλία είναι η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. Αποτελεί μάλιστα, αναγκαιότητα ώστε να ωφεληθούν θετικά οι μαθητές με μαθησιακές και αναγνωστικές δυσκολίες (Τζιβινίκου, 2014).

Ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας αποδεικνύει ενθαρρύνοντας πρακτικές συνεργασίας μεταξύ δύο ή περισσότερων εκπαιδευτικών ως μέσο για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των διάφορων μαθητών (Τζιβινίκου, 2015). Ένα πολύ γνωστό πρόγραμμα που εφαρμόζεται ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα αποτελεί ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, όπου ένας δάσκαλος ειδικής αγωγής υποστηρίζει έναν μαθητή με μαθησιακή αναπηρία στα πλαίσια της γενικής τάξης. Αυτή η εκπαιδευτική πρακτική ήταν αποτέλεσμα της επιθυμίας των γονέων των παιδιών με αναπηρίες, ώστε τα παιδιά τους να παρακολουθήσουν μία φιλική προς αυτά στάση του γενικού σχολείου που θα είναι σε θέση να χειριστεί τις

μαθησιακές τους ανάγκες. Επιπλέον, ήταν και επιθυμία των ίδιων των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι φαινόταν πως δεν ήταν σε θέση να διαχειριστούν τις δύσκολες συμπεριφορές και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών(Τζιβινίκου,2015).

Στην πράξη, ωστόσο, η πρακτική της παράλληλης στήριξης έχει εμφανίσει κάποιες αδυναμίες που προέκυψαν από την συνύπαρξη των δύο εκπαιδευτικών στην ίδια πράξη (Τζιβινίκου,2015). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός παράγοντας προκειμένου η ιδέα της ύπαρξης ενός κοινού σχολείου για όλα τα παιδιά να έχει διάρκεια και αξία (Κουντουριώτου και Δημακοπούλου,2014).

1.14 Ο ρόλος των γονέων

Το σπίτι είναι το πρώτο σχολείο των παιδιών και οι γονείς οι πρώτοι και πλέον σημαντικοί δάσκαλοι (Morrow, 1995, αναφορά από την Τάφα, 2011). Η πρώιμη έκθεση του παιδιού στη μεγαλόφωνη ανάγνωση ιστοριών από τους γονείς είναι πολύ σημαντική (Adams, 1992, αναφορά από την Μούσιου-Μυλωνά, 2004). Όπως αναφέρει μάλιστα ο Huey «όλα ξεκινούν όταν οι γονείς αρχίζουν να διαβάζουν στα παιδιά τους»(Τάφα, 2011). Έχει διαπιστωθεί ότι η επίδραση της τακτικής ανάγνωσης ιστοριών από τους γονείς, της ύπαρξης βιβλίων στο σπίτι και της ενασχόλησης των γονέων με την ανάγνωση βιβλίων και με το γράψιμο αποτελεί την πιο κατάλληλη προετοιμασία για την πετυχημένη εκμάθηση του γραπτού λόγου από το παιδί (Μούσιου-Μυλωνά, 2004). Έρευνες (Neuman & Celano, 2004) έχουν δείξει πως πολλά παιδιά τα οποία προέρχονταν από φτωχικό οικογενειακό περιβάλλον είχαν μάθει να διαβάζουν πριν από την φοίτησή τους στο σχολείο επειδή η οικογένεια ανταποκρινόταν με διάφορους τρόπους στο μέγιστο ενδιαφέρον τους για την ανάγνωση (Τάφα, 2011).

Απόρροια όλων όσων αναφέρθηκαν είναι πως οι γονείς αποτελούν έναν καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου από το παιδί τους και σε πολλές περιπτώσεις η εκπαίδευση των γονέων είναι απαραίτητη καθώς και η συνεργασία σχολείου – οικογένειας (Τάφα, 2011). Μάλιστα, η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών συμπεριφέρει την άποψη ότι η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας καθορίζει την εξέλιξη ενός παιδιού (Μαρκουλάκη, 2014).

Ωστόσο, πολλές φορές παρουσιάζονται πολλές δυσκολίες κατά την υλοποίηση ισορροπημένων συνεργασιών (Wolfendale and Bastiani 2000, αναφορά από την Μαρκουλάκη, 2014). Συχνά οι εκπαιδευτικοί, όταν ζητούν τη συνεργασία των γονέων, δε βρίσκουν ανταπόκριση και δυσαρεστούνται. Ωστόσο η άρνηση αυτή μπορεί να προέρχεται από την άγνοια των γονέων για τον τρόπο της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία μάθησης των παιδιών τους κι όχι στην έλλειψη ενδιαφέροντος για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα (Τάφα, 2009, αναφορά από την Τάφα, 2011). Από την άλλη πλευρά επιπλέον δυσκολίες δημιουργούνται σύμφωνα με τον Βασιλείου (1998), Καλαντζή-Αζίζη (1999) και Gorman (2004), επειδή οι γονείς νιώθουν αποκομμένοι από την εκπαίδευση των παιδιών τους, μιας και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις ανησυχίες τους (Μαρκουλάκη, 2014).

Συνεπώς για να ανατραπεί το σκηνικό και να επιτευχθεί μια ισορροπημένη συνεργασία θα πρέπει να υιοθετηθεί μια ολιστική λογική, η οποία θα συνδέει αφενός το σχολείο με την οικογένεια και αφετέρου όλους τους σχετιζόμενους παράγοντες (Souter 2001, αναφορά από την Μαρκουλάκη, 2014). Η οικοσυστημική θεωρία προϋποθέτει την συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στη σωματική, ψυχική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού καθώς επίσης αναβαθμίζει τον ρόλο των γονέων, οι οποίοι καλούνται αφού ενημερώσουν και ενημερωθούν σωστά, να υποστηρίξουν και να συναποφασίσουν το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης (Armstrong 1995, Gascoigne 1995, Dale 1996, Beveridge 2005, αναφορά από την Μαρκουλάκη, 2014).

1.15 Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις μεθόδους πρώτης ανάγνωσης και γραφής καθώς και τις τεχνικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου στους Τυπικά Αναπτυσσόμενους μαθητές αλλά και στους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες. Απώτερος σκοπός είναι να διαπιστωθεί α) αν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν ή όχι τη διδασκαλία τους ανάλογα με τους μαθητές που έχουν να διδάξουν χρησιμοποιώντας διαφορετική μέθοδο διδακτικής προσέγγισης της πρώτης ανάγνωσης και γραφής και β) αν διαφοροποιούν τη μέθοδο διδασκαλίας σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες.

Με βάση τη βιβλιογραφία φαίνεται ότι δεν έχει μελετηθεί το πώς γίνεται η διδασκαλία της ανάγνωσης κι άρα τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Πώς διδάσκεται η πρώτη ανάγνωση σύμφωνα με τις αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών;
2. Πώς διδάσκεται η ανάγνωση στην Α' και Β' δημοτικού με βάση δεδομένα από παρατήρηση;
3. Ποια είναι η σχέση της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης μεταξύ αυτοαναφορών και παρατήρησης;
4. Λαμβάνουν με κάποιο τρόπο υπόψιν τους οι εκπαιδευτικοί τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες στη διδασκαλία τους;

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

2.1 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ήταν αποκλειστικά 39 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τον Νομό Μαγνησίας και συγκεκριμένα από την περιοχή του Βόλου και της Νέας Ιωνίας. Οι 35 από τους οποίους είναι δάσκαλοι της Γενικής Εκπαίδευσης, ενώ οι 4 εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης. Από τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης 20 διδάσκουν στην Α' Τάξη του Δημοτικού Σχολείου και οι 15 διδάσκουν στην Β' Τάξη.

2.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία ποιοτική έρευνα μικτών μεθόδων, συνδυάζοντας δηλαδή δύο διαφορετικές μεθόδους την συνέντευξη και την παρατήρηση, με σκοπό την ενίσχυση της εγκυρότητας των δεδομένων. Αυτός ο συγκερασμός μεθόδων ονομάζεται τριγωνοποίηση. Ο Denzin πρώτος χρησιμοποίησε αυτόν τον όρο για να υποστηρίξει το συνδυασμό των διαφορετικών προσεγγίσεων στη μελέτη ενός ερευνητικού προβλήματος (Σαφαρίδου, 2011).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκε ημιδομημένη συνέντευξη και μία κλείδα παρατήρησης, με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και εμπειρικά δεδομένα. Το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης εμπεριείχε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις διότι έτσι οι δάσκαλοι είχαν την ευκαιρία να δώσουν το προσωπικό τους στίγμα.

Αρχικά, με ένα σύντομο σημείωμα εξηγείται ο σκοπός της έρευνας, διαβεβαιώνονται οι συμμετέχοντες για την τήρηση της ανωνυμίας και ενημερώνονται για τη χρονική διάρκεια που θα απαιτούσε η συνέντευξη. Στην τελική του μορφή το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης αποτελείτο από 14 ερωτήσεις. Χωρίζεται σε δύο μέρη (Α και Β μέρος) όπου στο Α' Μέρος τοποθετούνται τα στοιχεία του κάθε εκπαιδευτικού, δηλαδή έτη υπηρεσίας, τάξη, φύλο, βασικές σπουδές και σχολείο στο οποίο διδάσκει και στο Β' μέρος οι 14 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις 1,2 και 3 σχετίζονται με τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή, με την αξιοποίηση των προϋπάρχουσων γνώσεων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και με την αξιολόγηση της ανάγνωσης. Οι επόμενες ερωτήσεις 4, 5 και 6 σχετίζονται με τα διδακτικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, με το που δίνουν

έμφαση κατά τη διδασκαλία της Ανάγνωσης και με το κατά πόσο χρησιμοποιούν το ΑΠΣ για την διδασκαλία τους. Οι ερωτήσεις 7,8 και 9 σχετίζονται με τους διδακτικούς στόχους, με το πώς οι εκπαιδευτικοί ανιχνεύουν τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και με το αν έχουν διδάξει σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Οι ερωτήσεις 10, 11,12, 13 και 14 σχετίζονται με τις διαφοροποιήσεις και παρεμβάσεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες, με το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των γονέων στην διδασκαλία της ανάγνωσης και πως οι εκπαιδευτικοί τους βοηθούν, με την συνεργασία του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και με το πόσο συχνά χρησιμοποιούν την τεχνολογία για τη διδασκαλία της ανάγνωσης.

Εκτός από τη συνέντευξη όμως χρησιμοποιήσαμε και την μη συμμετοχική παρατήρηση. Ο όρος «μη συμμετοχική παρατήρηση» αναφέρεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων που προϋποθέτουν την διείσδυση του ερευνητή σε ένα ερευνητικό πλαίσιο και την απόλυτη αποστασιοποίησή του από το πλαίσιο αυτό (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Οι κλείδα παρατήρησης που δομήθηκε ήταν απολύτως προσανατολισμένη στη συνέντευξη και αποτελούνταν από δύο θεματικές ενότητες. Η πρώτη θεματική ενότητα ήταν το περιβάλλον και ο χώρος μάθησης. Αυτή η θεματική ενότητα αποτελείται από 4 άξονες, τη διάταξη των θρανίων, την ύπαρξη της βιβλιοθήκης ή γωνίας ανάγνωσης, την τοποθέτηση των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες στα θρανία και την ύπαρξη υλικού σχετικό με την Γλώσσα στην αίθουσα. Η δεύτερη θεματική ενότητα αποτελούνταν από 16 άξονες. Αρχικά, έχουμε την μέθοδο ή στρατηγική που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Έπειτα, την ανάγνωση κατά τη διάρκεια του μαθήματος, σε ποιους μαθητές απευθύνεται, πόσο συχνά κινείται μέσα στην αίθουσα, αν χρησιμοποιεί φύλλα εργασίας, αν βοηθάει για την κατανόηση άγνωστων λέξεων ή όταν ένας μαθητής δεν μπορεί να διαβάσει μία λέξη, αν δίνει ευκαιρίες για την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών, όλα αυτά σε συνάρτηση με την συχνότητα και την διάρκεια που λαμβάνουν χώρα. Εν συνεχεία, καταγράφεται που δίνει μεγαλύτερη έμφαση ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. εάν κάνει διαφοροποιήσεις στα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση, τι είδους κείμενα και εποπτικά υλικά χρησιμοποιεί για την ανάγνωση, ποιες δραστηριότητες επιλέγει για την διδασκαλία του, εάν ακολουθεί το ΑΠΣ και τους τρόπους επιβράβευσης που επιλέγει για τα παιδιά.

2.3. Διαδικασία

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία διεξήχθη στους σχολικούς χώρους όπου εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί κατόπιν συνεννόηση μαζί τους αλλά και με τους διευθυντές των σχολείων τους. Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα προκύπτουν ως βολικό δείγμα.

Η ερευνήτρια επισκέφθηκε κάθε σχολείο ξεχωριστά και αφού ερχόταν σε επικοινωνία με την διευθύντρια \ διευθυντή της εκάστοτε δομής, την ενημέρωνε για την θεματολογία και τους στόχους της έρευνας κι έπειτα ερχόταν σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εκδήλωναν την επιθυμία να συμμετάσχουν, για να ορίσουν την ώρα και την ημέρα για την συνέντευξη και την παρατήρηση που θα λάμβανε χώρα την ίδια μέρα, τις δύο πρώτες ώρες όπου θα γινόταν το μάθημα της Γλώσσας.

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων ξεκίνησε από το Νοέμβριο του 2015 και ολοκληρώθηκε τον Φεβρουάριο του 2016. Επιλέχθηκαν σχολεία του Βόλου και της περιοχής του Βόλου, της Νέας Ιωνίας.

2.4. Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Η παρούσα ενότητα πραγματεύεται τα αποτελέσματα της έρευνας, έτσι όπως αυτά προκύπτουν από την συλλογή των δεδομένων, την συνέντευξη και την παρατήρηση της ερευνήτριας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα σχολεία του Βόλου και της Νέας Ιωνίας.

Ερώτηση 1: Στην ερώτηση σχετικά με ποιες διδακτικές μεθόδους χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή απάντησαν ως εξής: Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο συνδυαστικά με την ολική μέθοδο διδασκαλίας ενώ πολλοί από αυτούς χρησιμοποιούν την Αναλυτικοσυνθετική ως μοναδική μέθοδο στη διδασκαλία τους, ενώ ελάχιστοι (μόνο δύο εκπαιδευτικοί) χρησιμοποιούν ως μοναδική μέθοδο την ολική για να διδάξουν Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή. Επιπρόσθετα, κάποιοι εκπαιδευτικοί συνδυάζουν την Αναλυτικοσυνθετική με την συλλαβική μέθοδο για την διδασκαλία

της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την φωνολογική ή φωνογραφική μέθοδο (μόνο δύο) όπως επίσης και πολύ λίγοι δεν χρησιμοποιούν κάποια συγκεκριμένη μέθοδο (μόνο δύο) και επίσης μόνο δύο χρησιμοποιούν την μέθοδο ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών που έχουν στη τάξη. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως μόνο ένας εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί και προάγει τον αναδυόμενο γραμματισμό στην Πρώτη Δημοτικού.

Ερώτηση 2: Στην ερώτηση σχετικά με το πώς αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών οι περισσότεροι απάντησαν πως τις αξιοποιούν με βάση αυτό που γνωρίζουν ήδη τα παιδιά. Εν συνεχεία πολλοί είπαν πως αξιοποιούν τις γνώσεις αυτές με το να κάνουν βοηθούς τα παιδιά αυτά για τους πιο «αδύναμους» μαθητές ενώ άλλοι ανέφεραν πως αυτές τις γνώσεις τις αξιοποιούν μέσα από παραμύθια και μυθοπλασίες. Από την άλλη πλευρά λίγοι εκπαιδευτικοί είπαν ότι αξιοποιούν τις γνώσεις των παιδιών παίρνοντας ως αφορμή την εικόνα του βιβλίου και γενικότερα εικόνες και εμπλουτίζουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις. Ακόμη λιγότεροι υποστήριξαν ότι η αξιοποίηση των γνώσεων των παιδιών γίνεται με βάση τα ενδιαφέροντά τους, την επανάληψη και την σύνθεση λέξεων και προτάσεων. Μόνο ένας εκπαιδευτικός απάντησε πως αξιοποιεί τις γνώσεις των παιδιών σηκώνοντας τα στον πίνακα και άλλος ένας με την ορθογραφία.

Ερώτηση 3: Στην ερώτηση σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση των παιδιών και κάθε πότε την πραγματοποιούν ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντική την αξιολόγηση, οι περισσότεροι από αυτούς πραγματοποιούν καθημερινή αξιολόγηση ως ανατροφοδότηση, έπειτα λιγότεροι εκπαιδευτικοί κάνουν αξιολόγηση κάθε εβδομάδα και ακόμη λιγότεροι κάνουν αξιολόγηση κάθε φορά που τελειώνει η ενότητα του βιβλίου. Αξιοσημείωτη είναι η απάντηση ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος τονίζει την διαφορετική αξιολόγηση του κάθε μαθητή και λέει χαρακτηριστικά «Η Αξιολόγηση είναι σημαντική γιατί σου λέει τι μπορεί να καταφέρει ο κάθε μαθητής. Πραγματοποιείται σε καθημερινή βάση και ο κάθε μαθητής έχει διαφορετική αξιολόγηση». Τέλος, είναι απαραίτητο να σημειώσουμε πως μόνο ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι κάνει διαγνωστική και διαμορφωτική αξιολόγηση.

Ερώτηση 4: Στην ερώτηση σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα διδακτικά εγχειρίδια ή κάποιο άλλο δικό τους υλικό οι περισσότεροι απάντησαν πως χρησιμοποιούν τα διδακτικά εγχειρίδια σε συνδυασμό με δικό τους υλικό και μία

εκπαιδευτικός ανέφερε «Χρησιμοποιώ τα σχολικά εγχειρίδια, καθώς και δικό μου υλικό, όπως καρτέλες που έχω φτιάξει, πλαστελίνη για τα γράμματα. Όμως ότι βρω σχετικό και προκύψει εκείνη την ώρα, το αξιοποιώ για το μάθημα. Για παράδειγμα, όταν κάναμε το γράμμα «Α λ», έφερα λεμόνια στα παιδιά. Έπειτα πολλοί ήταν αυτοί, οι οποίοι είπαν πως χρησιμοποιούν μόνο δικό τους υλικό και χαρακτηριστική είναι η απάντηση ενός δασκάλου, ο οποίος είπε «Χρησιμοποιώ κυρίως δικό μου υλικό και φωτοτυπίες για να ταιριάζει στο επίπεδο της τάξης. Επίσης θέλω να σημειώσω πως αποφεύγω να χρησιμοποιώ το βιβλίο του μαθητή που δίνει το υπουργείο καθώς το θεωρώ απαράδεκτο και πως δεν αναφέρεται σε παιδιά τέτοιας ηλικίας». Κάποιοι χρησιμοποιούν μόνο διδακτικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής. Τέλος μόνο δύο εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν παραμύθια και φύλλα εργασίας και μάλιστα ο ένας από αυτούς λέει χαρακτηριστικά «Χρησιμοποιώ φύλλα εργασίας, τα οποία τα επεξεργάζομαι και τα διαμορφώνω ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών, χρησιμοποιώ πολλά παραμύθια για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής γιατί θεωρώ πως το παραμύθι είναι κατάλληλο αλλά και απαραίτητο για να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν σε αυτήν την ηλικία». Τέλος, ένας εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ό,τι υπάρχει και μπορέσει να έχει πρόσβαση σε αυτό το υλικό.

Ερώτηση 5: Στην ερώτηση 5 σχετικά με το πού δίνουν έμφαση κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως δίνουν έμφαση στον ήχο του γράμματος και στην φωνολογική επίγνωση. Μάλιστα λέει ένας χαρακτηριστικά «Στην φωνολογική επίγνωση και στην εκμάθηση συλλαβών. Δουλεύουμε προφορικά και με τα χέρια φτιάχνοντας με την πλαστελίνη γράμματα». Έπειτα αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς δίνουν έμφαση στην αναγνώριση της φωνής του γράμματος και στον συλλαβισμό καθώς επίσης και στην αναγνωστική ευχέρεια. Επιπλέον, κάποιοι (4 εκπαιδευτικοί) δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στην κατανόηση της ανάγνωσης. Ένας εκπαιδευτικός υποστηρίζει την άποψή του αυτή λέγοντας πως σημασία έχει να διαβάζει ένα παιδί έστω και λίγο συλλαβιστά αλλά να κατανοεί αυτό που διαβάζει. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην ταχύτητα της ανάγνωσης.

Ερώτηση 6: Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το ΑΠΣ και για ποιον λόγο οι περισσότεροι απάντησαν ότι ακολουθούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα γιατί θεωρούν σημαντικές τις οδηγίες του. Μάλιστα ένας εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά «Ναι, πάρα πολύ! Το έχω σαν Ευαγγέλιο, το χρησιμοποιώ για τους στόχους, τις κατευθυντήριες γραμμές». Λιγότεροι ανέφεραν πως προσπαθούν αλλά δεν

το χρησιμοποιούν κατά γράμμα είτε γιατί δεν συμφωνούν πάντα με αυτό είτε γιατί το προσαρμόζουν στις ανάγκες της εκάστοτε τάξης. Τέλος μόνο δύο εκπαιδευτικοί είπαν πως δεν το χρησιμοποιούν καθόλου και μάλιστα τόνισαν ότι «Δεν χρησιμοποιώ το ΑΠΣ».

Ερώτηση 7: Στην ερώτηση για το πώς οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τους διδακτικούς τους στόχους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είπαν πως επιλέγουν τους διδακτικούς τους στόχους σε συνδυασμό με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τις ατομικές ανάγκες των μαθητών της τάξης τους. Βέβαια αρκετοί είναι κι αυτοί που επιλέγουν τους διδακτικούς στόχους μόνο λαμβάνοντας υπόψιν τις ατομικές ανάγκες των παιδιών και ένας από αυτούς λέει χαρακτηριστικά «Με βάση τις ατομικές ανάγκες των μαθητών, το σύνολο της ομάδας και με βάση το υποκειμενικό μου κριτήριο. Όπου θεωρώ ότι υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη εκεί εστιάζω κάθε φορά». Λιγότεροι δίνουν έμφαση μόνο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για την επιλογή των διδακτικών στόχων και μόνο ένας εκπαιδευτικός με βάση το τι θέλει ο ίδιος να μάθουν τα παιδιά.

Ερώτηση 8: Στην ερώτηση για το πώς ανιχνεύουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες οι περισσότεροι απάντησαν πως το καταλαβαίνουν μέσω της παρατήρησης και ένας είπε μάλιστα «Με βάση την παρατήρηση του μαθητή μέσα στην τάξη. Βλέπω την πορεία του, αν διαβάζει ή δεν διαβάζει και συζητάω με τους γονείς. Δεν χρησιμοποιώ συγκεκριμένα επιστημονικά εργαλεία». Μερικοί εκπαιδευτικοί απάντησαν πως κατά την ανάγνωση ανιχνεύουν τις αναγνωστικές δυσκολίες στους μαθητές τους. Λιγότεροι ανέφεραν πως ανιχνεύουν τις αναγνωστικές δυσκολίες με την εμπειρία τους. Ακόμη πιο λίγοι υποστήριξαν πως καλούν την δασκάλα της ειδικής αγωγής για να παρατηρήσει τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες. Επιπρόσθετα ελάχιστοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι σε σύγκριση με τους άλλους μαθητές ανιχνεύουν τις αναγνωστικές δυσκολίες. Τέλος, μόνο ένας εκπαιδευτικός είπε πως μέσα από την συμμετοχή του παιδιού διαπιστώνει τις αναγνωστικές δυσκολίες και ανέφερε «Από τη μη συμμετοχή τους. Μπορεί να ξέρει το παιδί το κείμενο ολικά αλλά να δυσκολεύεται σε μεμονωμένες λέξεις».

Ερώτηση 9: Στην ερώτηση για το εάν έχουν διδάξει σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως έχουν διδάξει σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και μάλιστα τα παιδιά είχαν βελτίωση. Έπειτα πολλοί εκπαιδευτικοί ήταν αυτοί που ανέφεραν πως κάποιες φορές η διδασκαλία

ανταποκρινόταν και είχε βελτίωση ενώ κάποιες φορές όχι. Λιγότεροι ήταν οι εκπαιδευτικοί που ήταν κατηγορηματικοί λέγοντας πως δεν έχουν διδάξει σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Τέλος οι λιγότεροι ανέφεραν πως έχουν διδάξει σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες αλλά όταν δεν πετύχαιναν τον διδακτικό τους στόχο τον αναπροσάρμοζαν. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει «Έχω διδάξει πολλές φορές σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Όταν βλέπω πως το παιδί δεν κατακτά τον στόχο που έχω θέσει τότε καταλαβαίνω πως εγώ κάνω κάποιο λάθος στη διδασκαλία μου και την αναπροσαρμόζω μέχρι να κατακτήσει τον στόχο».

Ερώτηση 10: Στην ερώτηση για το ποιες διαφοροποιήσεις κάνουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής στους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες οι περισσότεροι απάντησαν ότι διαφοροποιούν κυρίως το υλικό το οποίο χρησιμοποιούν ή δίνουν στα παιδιά της τάξης τους κι είτε το εφαρμόζουν στις ατομικές ανάγκες του παιδιού με δυσκολίες είτε χρησιμοποιούν συγκεκριμένο υλικό για αυτούς τους μαθητές. Ένας εκπαιδευτικός λέει χαρακτηριστικά «Χρησιμοποιώ καρτέλες, δίνω δισύλλαβες λέξεις ενώ τα υπόλοιπα παιδιά χρησιμοποιούν τρισύλλαβες». Έπειτα αρκετοί είναι και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χρησιμοποιούν λιγότερη ύλη στα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και ένας εκπαιδευτικός αναφέρει «Οπωσδήποτε στα παιδιά που δυσκολεύονται κοιτάς να βάλεις το ελαφρότερο φορτίο σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά έτσι ώστε να μην παραιτηθούν». Πολλοί είναι και οι εκπαιδευτικοί που κάνουν διαφοροποιήσεις στις τεχνικές και στις μεθόδους της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής και μία εκπαιδευτικός υποστηρίζει «Κάνω διαφοροποίηση στη μέθοδο καθώς θεωρώ πως η ολική είναι η κατάλληλη για αυτά τα παιδιά». Λιγότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως κάνουν συχνές επαναλήψεις στα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και ακόμη πιο λίγοι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τους στόχους για τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και χρησιμοποιούν διαφορετική επιβράβευση για αυτά τα παιδιά. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός διαφοροποιεί την αξιολόγηση των παιδιών αυτών σε συνδυασμό με διαφοροποιήσεις στις μεθόδους και στο υλικό.

Ερώτηση 11: Στην ερώτηση αν συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης με τους ειδικούς παιδαγωγούς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά πως συνεργάζονται και συμβουλευονται τον ειδικό παιδαγωγό. Ένας από τους εκπαιδευτικούς είπε μάλιστα «Με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης του σχολείου έχουμε μία πολύ καλή συνεργασία και τη συμβουλευόμαστε πάντα». Ενώ ένας

άλλος εκπαιδευτικός ανέφερε «Ναι φυσικά. Είναι πολύ σημαντικό να συνεργάζεται κάποιος με όλους τους φορείς και τους παράγοντες που μπορούν να του παρέχουν την κατάλληλη βοήθεια». Αρκετοί ήταν και οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν πως δεν συνεργάζονται με την ειδική παιδαγωγό είτε γιατί δεν υπάρχει ειδική παιδαγωγός στο σχολείο είτε επειδή δεν παρακολουθούν παιδιά της τάξης τους το τμήμα ένταξης είτε επειδή έχουν τους δικούς τους λόγους. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί ήταν αυτοί που σημείωσαν πως συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής μόνο όταν έχουν προβλήματα ή κάποιο ζήτημα. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι συνεργάζεται μαζί με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και του δίνει οδηγίες λέγοντας χαρακτηριστικά «Στο σχολείο μας δεν έχουμε ειδικό παιδαγωγό αλλά στο παρελθόν έχω συνεργαστεί με δασκάλα από το τμήμα ένταξης. Η δασκάλα με συμβούλευε αλλά κι εγώ επίσης της έδινα οδηγίες για το τι χρειάζεται το παιδί να μάθει ώστε να συμβαδίζει και με την γενική τάξη». Σε αυτήν την απάντηση κρύβεται η πεποίθηση ότι ένας ειδικός παιδαγωγός δεν γνωρίζει το ΑΠΣ της κάθε τάξης.

Ερώτηση 12: Στην Ερώτηση για το αν έχουν εφαρμόσει κάποιου είδους παρέμβαση σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν λέγοντας πως δεν έχουν εφαρμόσει κάποιου είδους παρέμβαση. Μόνο τρεις δασκάλες ανέφεραν ότι έχουν εφαρμόσει παρέμβαση σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, η μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι έχει εφαρμόσει το πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας και λέει χαρακτηριστικά «Έχω εφαρμόσει Πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας. Τα παιδιά διαβάζουν βιβλία από την δανειστική βιβλιοθήκη του σχολείου και της τάξης. Τους δίνω Φύλλο εργασίας για το παραμύθι που θα διαβάσουν στο σπίτι. Πραγματοποιούνται επισκέψεις συγγραφέων». Η δεύτερη εκπαιδευτικός έχει εφαρμόσει την παρέμβαση «Κολοβός» με mini lessons και λέει χαρακτηριστικά «Όταν είχα παιδί με ελαφρά δυσλεξία, «Κολοβός», που είναι εκπαιδευτική παρέμβαση. Το παιδί είδα ότι προχώρησε. Κάθε μέρα έκανα mini lessons 10 λεπτών, έτσι τα παιδιά χαίρονται, δεν κουράζονται, δεν στιγματίζονται, ενθουσιάζονται». Είναι αναγκαίο να σημειώσουμε πως η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός έχει παρακολουθήσει το σεμινάριο 500 ωρών της ειδικής αγωγής. Η τελευταία εκπαιδευτικός εφάρμοσε κι ίδια το πρόγραμμα της Φιλαναγνωσίας.

Ερώτηση 13: Στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν βοηθητικό τον ρόλο των γονέων και για το πώς μπορούν να τους βοηθήσουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως πιστεύουν ότι ο ρόλος των γονέων είναι πολύ

σημαντικός και για αυτό τον λόγο τους βοηθούν με συχνές συναντήσεις, στις οποίες τους δίνουν οδηγίες για το πώς να βοηθούν τα παιδιά τους στην Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή. Μάλιστα ένας εκπαιδευτικός σημειώνει χαρακτηριστικά «Η συμβολή των γονέων είναι πολύ σημαντική για τα ίδια τα παιδιά. Έτσι εμείς ως εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουμε καλούμε τους γονείς σε συχνές συγκεντρώσεις δίνοντας οδηγίες και καθοδήγηση». Ακόμη ένας εκπαιδευτικός αναφέρει «Πιστεύω πως ο ρόλος των γονέων είναι πολύ σημαντικός. Οι γονείς πολλές φορές δεν γνωρίζουν το σωστό τρόπο που πρέπει να μάθουν τα παιδιά τους. Για αυτό τον λόγο συναντιόμαστε με τους γονείς και δίνουμε εξηγήσεις και οδηγίες στους γονείς». Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως όλα πρέπει να γίνονται στο σχολείο και θεωρούν ότι ο ρόλος του σχολείου είναι πιο σημαντικός από τον ρόλο των γονέων. Σε αυτή την αντίληψη τοποθετείται λέγοντας «Θεωρώ πως πιο σημαντικός από τον ρόλο των γονέων είναι ο ρόλος του σχολείου. Τα παιδιά δεν πρέπει να τα φορτώνουμε με ασκήσεις στο σπίτι και δεν πρέπει να βιαζόμαστε. Προσπαθώ με συναντήσεις να κατευθύνω τους γονείς στο τι πρέπει να κάνουν ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Γενικότερα είμαι της άποψης πως όλα πρέπει να γίνονται στο σχολείο». Μόνο ένας εκπαιδευτικός αναφέρει πως ο ρόλος των γονέων πέρα από σημαντικός μπορεί να είναι και καταστροφικός.

Ερώτηση 14: Στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως χρησιμοποιούν την τεχνολογία και μάλιστα πιστεύουν πως είναι πολύ βοηθητική για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Ένας εκπαιδευτικός σημειώνει χαρακτηριστικά «Η τεχνολογία είναι πολύ βοηθητική. Φέρνω στο σχολείο το λάπτοπ μου και το συνδέω με τον προτζέκτορα και με τα παιδιά βλέπουμε video, κάνουμε διαδραστικές ασκησούλες, διαβάζουμε ή ακούμε παραμύθια μέσω του υπολογιστή. Το να ακούμε τα παραμύθια επίσης θεωρώ πως είναι σημαντικό για την ανάγνωση σε αυτήν την ηλικία καθώς η φωνή δίνει κίνητρο στα παιδιά». Αρκετοί είναι όμως και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν πολύ βοηθητική την τεχνολογία αλλά δεν μπορούν να την χρησιμοποιήσουν λόγω τεχνικών προβλημάτων όπως είναι η ανυπαρξία υλικού στο σχολείο, ότι δεν υπάρχει internet, δεν υπάρχει υπολογιστής, δεν ταιριάζει στις ανάγκες όλων των μαθητών. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η χρήση ΤΠΕ βοηθάει αλλά δεν πρέπει να γίνεται αλόγιστη χρήση της και να αντικαθίσταται ο εκπαιδευτικός. Μάλιστα ένας εκπαιδευτικός λέει χαρακτηριστικά «Κάποιες φορές βοηθάει η τεχνολογία αλλά δεν πρέπει να γίνεται αλόγιστη χρήση της.

Το παιδί συχνά εθίζεται στον υπολογιστή και ο ρόλος του δασκάλου έρχεται δεύτερος. Είναι πολύ σημαντική για μένα η άμεση επικοινωνία του δασκάλου με το παιδί και δεν πρέπει να αντικαταστήσει η τεχνολογία αυτή τη σχέση». Τέλος οι λιγότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν βρίσκουν βοηθητική την τεχνολογία και μάλιστα αντίθετα πιστεύουν ότι δυσχεραίνει την κατάσταση. Ένας εκπαιδευτικός σημειώνει «Είμαι κατά της τεχνολογίας και κυρίως του υπολογιστή. Χρειάζεται γόμα και μολύβι για να μάθει το παιδί να γράφει και να διαβάζει. Η αλόγιστη χρήση του υπολογιστή οδηγεί σε ατροφία γνώσης».

Για την καλύτερη αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας η ερευνήτρια χρησιμοποίησε τριγωνοποίηση των μεθόδων, έτσι εκτός από την συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε και η αμέτοχη παρατήρηση.

Ο πρώτος εκπαιδευτικός έχει τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία και έχει κάνει εξομοίωση, έχει 27 χρόνια υπηρεσίας και διδάσκει στην Α' Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί την Αναλυτικοσυνθετική και συνθετική μέθοδο και θεωρεί πως η ολική είναι η καλύτερη μέθοδο για τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Ξεκινάει τη διδασκαλία νέου γράμματος πάντα με αυτό που γνωρίζουν τα παιδιά και κάνει αξιολόγηση σε όλα τα παιδιά κάθε εβδομάδα. Χρησιμοποιεί τα διδακτικά εγχειρίδια αλλά και δικό της υλικό. Κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην φωνολογική ενημερότητα και φροντίζει για την ανάπτυξή της. Χρησιμοποιεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα για να θέσει τους διδακτικούς στόχους σε συνδυασμό όμως με τις ατομικές ανάγκες των παιδιών που έχει μέσα στη τάξη. Διδάσκει σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και τώρα αλλά και στο παρελθόν έχει διδάξει και καταλαβαίνει ότι δυσκολεύονται από τη μη συμμετοχή τους στο μάθημα και προβαίνει στις απαραίτητες διαφοροποιήσεις. Αρχικά, διαφοροποιεί τη μέθοδο καθώς πιστεύει ότι η ολική είναι η καλύτερη για τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Έπειτα χρησιμοποιεί διαφοροποιημένο υλικό όπως καρτούλες με φωνούλες και δαχτυλόκουκλες, σελιδοδείκτες μέσα από τους οποίους μπορούν να βλέπουν τη λέξη ολικά και τέλος χρησιμοποιεί την επιβράβευση ακόμη και για το παραμικρό που θα επιτύχουν. Δεν έχει εφαρμόσει κάποιου είδους παρέμβαση για την ανάπτυξη της Αναγνωστικής Ικανότητας των μαθητών και η συνεργασία με την εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης θα ξεκινήσει όταν οι κοινοί μαθητές αρχίσουν να παρακολουθούν το τμήμα ένταξης. Επιπρόσθετα, θεωρεί των ρόλο των γονέων πολύ σημαντικό και για αυτό οργανώνει

συχνά συναντήσεις μαζί τους για να τους δώσει τις απαραίτητες οδηγίες πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην ανάγνωση και γραφή στο σπίτι. Τέλος, όσον αφορά την τεχνολογία πιστεύει πως είναι βοηθητική καθώς «σπάει τη ρουτίνα και την μονοτονία του μαθήματος». ωστόσο δε τη χρησιμοποιεί λόγω τεχνικών προβλημάτων.

Ο επόμενος εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία και έχει κάνει εξομοίωση, έχει 25 χρόνια προϋπηρεσίας και διδάσκει στην Α' Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την αναλυτικοσυνθετική σε συνδυασμό με την συλλαβική μέθοδο. Κατά την παρατήρηση της ερευνήτριας διαπιστώθηκε πως η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την αναλυτικοσυνθετική και την συλλαβική μέθοδο καθώς τα παιδιά κλήθηκαν να ενώσουν το καινούριο γράμμα (ζήτα) με τα φωνήματα και να σχηματίσουν λέξεις. Επίσης όμως παρατηρήθηκε πως η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την ολική μέθοδο για τις άκοπες λέξεις (και, είναι, ότι). Για την αξιοποίηση των ήδη υπάρχουσών γνώσεων των παιδιών η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί λέξεις που ήδη ξέρουν τα παιδιά και τις ανακατεύει έτσι ώστε τα παιδιά καλούνται να τις τοποθετήσουν στη σειρά και να βρουν το καινούριο γραμματάκι που εμπεριέχεται μέσα σε αυτές. Κατά την παρατήρηση διαπιστώθηκε πως η εκπαιδευτικός για να αξιοποιήσει αυτά που ήδη γνώριζαν τα παιδιά είτε υπενθύμιζε κάποια γράμματα για να θυμηθούν τις λέξεις είτε υπενθύμιζε τους πρωταγωνιστές του βιβλίου για να θυμηθούν την ιστορία τους. Η αξιολόγηση για την ίδια είναι πολύ σημαντική και είναι καθημερινή καθώς τη βοηθάει να καταλάβει σε ποιο επίπεδο είναι οι μαθητές και ποιες είναι οι ανάγκες τους. Κατά την παρατήρηση μέσα στην τάξη διαπιστώθηκε πως γίνεται καθημερινή ανάγνωση από όλα τα παιδιά και από εκείνα που «δε σήκωσαν χέρι». Η εκπαιδευτικός αναφέρει στη συνέντευξη πως χρησιμοποιεί δικό της υλικό που το εφαρμόζει κάθε φορά στις ανάγκες των μαθητών της. Κατά την παρατήρηση διαπιστώθηκε πως η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε και το βιβλίο του μαθητή καθώς έγραψε το κείμενο στον πίνακα και τα παιδιά κλήθηκαν να το αναγνώσουν ομαδικά. Έπειτα χρησιμοποίησε τα μαγνητογράμματα στον μαγνητοπίνακα ώστε να φτιάξουν συλλαβές με το νέο γράμμα κι έπειτα λέξεις. Στο τέλος μοίρασε σε όλα τα παιδιά ένα φύλλο εργασίας όπου εμπεριέχει τα καινούρια γράμματα για να τα κολλήσουν στο τετράδιο εργασιών. Από την παρατήρηση διαπιστώθηκε πως η εκπαιδευτικός δίνει έμφαση πρώτα στην ονομασία του γράμματος κι έπειτα στην φωνολογική ενημερότητα καθώς όλα τα γράμματα τα έλεγε με την ονομασία τους, ενώ στην συνέντευξη ισχυρίζεται πως δίνει έμφαση πρώτα στη φωνή

του γράμματος. Στη συνέντευξη η εκπαιδευτικός ισχυρίζεται πως δεν χρησιμοποιεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα κατά γράμμα αλλά σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών στη συνέχεια ισχυρίζεται πως με βάση το ΑΠΣ θέτει τους διδακτικούς της στόχους κι έπειτα βλέπει αν ταιριάζουν στις ανάγκες των μαθητών της, πράγμα που είναι οξύμωρο. Κατά την παρατήρηση διαπιστώθηκε πως η εκπαιδευτικός ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα κατά γράμμα καθώς η διδασκαλία της εμπεριείχε τα δύο καινούρια γράμματα (Ζ,Υ) που προτείνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα να γίνουν μαζί. Ανιχνεύει τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες μέσω της καθημερινής ανάγνωσης που γίνεται μέσα στη τάξη. Πράγματι, η ανάγνωση στη διδασκαλία της αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι καθώς τα παιδιά καλούνται να αναγνώσουν όχι μόνο το κείμενο που έμαθαν στο σπίτι αλλά και το καινούριο κείμενο της νέας ενότητας. Η εκπαιδευτικός ισχυρίζεται ότι πολλές φορές έχει διδάξει σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και πως κάποιες φορές υπήρχε αποτέλεσμα και κάποιες δεν υπήρχε. Μόλις ανιχνεύσει τις δυσκολίες προβαίνει στις απαραίτητες διαφοροποιήσεις. Ωστόσο την ημέρα της παρατήρησης η ερευνήτρια δεν διαπίστωσε κάποια συγκεκριμένη διαφοροποίηση μέσα στη τάξη. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός του τμήματος συνεργάζεται με την κοπέλα που είναι παράλληλη στήριξη στο σχολείο και επίσης με τους γονείς καθώς θεωρεί απαραίτητο οι γονείς να ασχολούνται στο σπίτι με το διάβασμα των παιδιών τους και για αυτό τον λόγο δίνει τις απαραίτητες οδηγίες. Τέλος, όσον αφορά την τεχνολογία η εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως κάποιες φορές βοηθάει η τεχνολογία αλλά δεν πρέπει να γίνεται αλόγιστη χρήση της. Ισχυρίζεται ότι πολλές φορές το παιδί εθίζεται στον υπολογιστή και ο ρόλος του δασκάλου έρχεται δεύτερος ενώ θα έπρεπε να είναι ο πρωταρχικός και για αυτό και δεν την χρησιμοποιεί συχνά και η ίδια. Πράγματι, κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης η εκπαιδευτικός δεν χρησιμοποίησε την τεχνολογία για τη διδασκαλία της παρόλο που μέσα στη τάξη υπήρχε προτζέκτορας.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία και έχει κάνει εξομοίωση, διδάσκει στην Πρώτη Δημοτικού και κατέχει 24 χρόνια προϋπηρεσίας. Σύμφωνα με τη συνέντευξή της χρησιμοποιεί την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο διδασκαλίας αλλά και την συνθετική και συλλαβική καθώς τις θεωρεί εξίσου σημαντικές. Κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης η ερευνήτρια παρατήρησε πως η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε την συλλαβική αλλά κυρίως την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής. Είναι αξιοσημείωτο,

το γεγονός πως η εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε και τη συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας καθώς τα παιδιά ήταν χωρισμένα σε ομάδες όπου οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες μοιράζονταν μέσα στις ομάδες και τα παιδιά συνεργάζονταν μεταξύ τους. Όσον αφορά τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών η εκπαιδευτικός τόνισε στη συνέντευξη πως σηκώνει τα παιδιά στον πίνακα για να γράψουν αυτό που ήδη γνωρίζουν. Συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του γράμματος «χ» η εκπαιδευτικός υπενθυμίζοντας στα παιδιά την 28^η Οκτωβρίου ρωτάει στους μαθητές τι φώναζαν εκείνη την ημέρα. Έτσι χρησιμοποιώντας κάτι που ήδη γνωρίζουν τα παιδιά εμπειρικά μέσα από την παρέλαση περνάει στη διδασκαλία του γράμματος «χ». Εν συνεχεία, όσον αφορά την αξιολόγηση η εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως η αξιολόγηση είναι ένα πολύ «σπουδαίο εργαλείο» και είναι καθημερινή μέσα στη τάξη ώστε να αξιολογείται σε ποιο επίπεδο είναι ο κάθε μαθητής και να θέτει τους ανάλογους στόχους. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης η εκπαιδευτικός έκανε την καθιερωμένη ανάγνωση των παιδιών όπου διάβασαν όλα τα παιδιά. Επιπρόσθετα, όσον αφορά το υλικό που χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός στη συνέντευξη υποστήριξε πως χρησιμοποιεί κυρίως φύλλα εργασίας τα οποία προσαρμόζει στις ανάγκες των μαθητών αλλά και παραμύθια για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης αν και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δεν χρησιμοποίησε φύλλα εργασίας και παραμύθια παρόλα αυτά πάνω από τη βιβλιοθήκη της τάξης υπήρχαν μαξιλαράκια και η εκπαιδευτικός είπε στην ερευνήτρια πως στο πρώτο τρίμηνο κυρίως η διδασκαλία της ανάγνωσης γινόταν μόνο με παραμύθια όπου τα παιδιά καθόταν στα μαξιλαράκια σε σχήμα κύκλου. Γενικότερα, υποστήριξε πως θεωρεί πως το παραμύθι είναι κατάλληλο αλλά και απαραίτητο για να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν σε αυτή την ηλικία. Έπειτα, ισχυρίζεται πως δίνει έμφαση σε ολόκληρο τον μηχανισμό της ανάγνωσης. Μετέπειτα, υποστηρίζει πως ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα γιατί θεωρεί σημαντικές τις οδηγίες του αλλά για να θέσει τους διδακτικούς της στόχους λαμβάνει υπόψιν τα παιδιά της τάξης της. Πράγματι, στη διάρκεια της παρατήρησης παρατηρήθηκε πως ακολούθησε το Αναλυτικό Πρόγραμμα μέσα στο οποίο εντάσσονται και τα διδακτικά εγχειρίδια αλλά λόγω του γεγονότος ότι κάποια παιδιά δεν το κατανόησαν θα επαναλάβει τη διδασκαλία της και τις επόμενες μέρες. Η εκπαιδευτικός τα παιδιά αυτά που έχουν αναγνωστικές δυσκολίες τα ανιχνεύει μέσω της εμπειρίας της και έχει διδάξει πολλές φορές σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες στο γενικό σχολείο και συνήθως υποστηρίζει πως ο διδακτικός στόχος συνήθως μπορούσε να επιτευχθεί. Στα παιδιά αυτά όπως λέει «κοιτάς να βάλεις το ελαφρύτερο φορτίο ώστε να μην παραιτηθούν».

Η ερευνήτρια διαπίστωσε κατά τη διάρκεια της παρατήρησης την εκπαιδευτικό να προβαίνει σε διαφοροποιήσεις. Αρχικά, ζήτησε από όλα τα παιδιά να γράψουν στο τετράδιό τους λέξεις που ξεκινούν από το γράμμα «χ» ενώ από τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες ζήτησε να ζωγραφίσουν κάποιο αντικείμενο ή κάποια κατάσταση που ξεκινάει από το συγκεκριμένο γράμμα. Έπειτα στα παιδιά που δυσκολεύονταν ιδιαίτερα υπήρχαν καρτέλες με το αντίστοιχο γράμμα και το αντικείμενο όπου η εκπαιδευτικός το έδειχνε στα συγκεκριμένα παιδιά. Όσον αφορά τη συνεργασία της με την ειδική παιδαγωγό αναφέρει πως δεν υπάρχει ειδικός παιδαγωγός στο σχολείο αλλά στο παρελθόν έχει συνεργαστεί με την δασκάλα ενός τμήματος ένταξης. Για τον ρόλο των γονέων η εκπαιδευτικός αναφέρει πως ο ρόλος των γονέων μπορεί να είναι και καταστροφικός λόγω του υπερβολικού ενδιαφέροντος. Τέλος, όσον αφορά την τεχνολογία υποστηρίζει πως θέλει να την χρησιμοποιήσει αλλά λόγω τεχνικών προβλημάτων δεν είναι εφικτό πάντα. Πράγματι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της η εκπαιδευτικός δεν χρησιμοποίησε την τεχνολογία.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στην Παιδαγωγική Ακαδημία, έχει κάνει εξομοίωση, έχει προϋπηρεσία 21 χρόνια και διδάσκει στην Πρώτη Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την Αναλυτικοσυνθετική αλλά και τη Συλλαβική μέθοδο. Παρά το γεγονός ότι τα θρανία ήταν διαμορφωμένα σε ημικύκλιο η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε μία μορφή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ώστε τα παιδιά να ξεκινήσουν να συνεργάζονται μεταξύ τους. Η εκπαιδευτικός αναφέρει στη συνέντευξή της πως ξεκινάει την νέα ενότητα πάντα με την εικόνα του βιβλίου ώστε τα παιδιά να την περιγράψουν και να θυμηθούν τις γνώσεις που ήδη κατέχουν. Συγκεκριμένα στη διδασκαλία της παρατηρήθηκε το γεγονός πως στον πίνακα σημείωνε λεξούλες με γράμματα που λείπουν και παρότρυνε τα παιδιά να βρουν τα γράμματα αυτά. Επιπλέον, στον πίνακα έγραψε τη λέξη «χαλίκι» και ρώτησε τα παιδιά γιατί το έγραψε με -ι. με σκοπό να αξιοποιήσουν τον γραμματικό κανόνα που ήδη έχουν μάθει. Όσον αφορά την αξιολόγηση η εκπαιδευτικός την θεωρεί πολύ σημαντική και την πραγματοποιεί μία φορά την εβδομάδα. Ωστόσο, η ερευνήτρια παρατήρησε πως κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας η εκπαιδευτικός παρότρυνε τα παιδιά να γράψουν ορθογραφία, να διαβάσουν το καθιερωμένο κείμενο, έγραψε λέξεις στο κείμενο ώστε τα παιδιά να βρουν τα γράμματα που λείπουν και να τα συμπληρώσουν. Όλα τα παραπάνω αποτελούν μία μορφή αξιολόγησης – ανατροφοδότησης. Για τη διδασκαλία της η

εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κυρίως δικό της υλικό όπως καρτέλες με γράμματα λέξεις και συλλαβές, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης η ερευνήτρια διαπίστωσε πως η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε και τα διδακτικά εγχειρίδια πέρα από δικό της υλικό. Τα παιδιά ανάγνωσαν κείμενα από το βιβλίο του μαθητή και ολοκλήρωσαν τις δραστηριότητες του τετραδίου εργασιών. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός έδειξε στα παιδιά καρτέλες με γράμματα και τα παρότρυνε να σχηματίσουν προφορικά συλλαβές και μετέπειτα λέξεις. Ιδιαίτερη έμφαση για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης δίνει στην κατανόηση των λέξεων και των κειμένων που τα παιδιά διαβάζουν. Πράγματι, η εκπαιδευτικός στη διάρκεια της διδασκαλίας της η εκπαιδευτικός κύκλωνε μπερδεμένες τις λέξεις μέσα στο κείμενο ώστε τα παιδιά να γνωρίζουν τι διαβάζουν. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα για να θέσει τους διδακτικούς της στόχους όμως πάντα με βάση τις ατομικές ανάγκες των παιδιών που έχει μέσα στη τάξη. Στη διάρκεια της παρατήρησης διαπιστώθηκε πως η διδασκαλία διαμορφώθηκε με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα χρησιμοποιώντας τα διδακτικά εγχειρίδια αλλά και για να γίνει πιο κατανοητό στη τάξη χρησιμοποίησε δικές της προτάσεις στον πίνακα αλλά και καρτέλες με γράμματα και συλλαβές με βάση τις ατομικές ανάγκες των παιδιών. Οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες ανιχνεύονται μέσω της σύγκρισης με τους υπόλοιπους μαθητές αλλά και της δυσκολίας τους να σχηματίσουν συλλαβές. Συγκεκριμένα, στο τμήμα φοιτούν 3 μαθητές που παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες. Ο ένας είναι τοποθετημένος στο πρώτο θρανίο δίπλα στην έδρα μέσα στο Π, ο δεύτερος στο τελευταίο θρανίο στη μέση του Π και ο τρίτος στο θρανίο δίπλα στην πόρτα. Η εκπαιδευτικός αναφέρει πως αφού γίνει η ανίχνευση των μαθητών πάντα ζητάει τη βοήθεια από τους γονείς κι έπειτα προβαίνει στις απαραίτητες διαφοροποιήσεις. Αρχικά, δίνει λιγότερη ύλη στα παιδιά με λιγότερες προτάσεις για ανάγνωση κι έπειτα θεωρεί πολύ σημαντική την επανάληψη για να εμπεδωθεί η νέα γνώση. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της η εκπαιδευτικός στα παιδιά που δυσκολεύονταν να διαβάσουν μια λέξη χώριζε τη λέξη σε συλλαβές και χτυπούσε παλαμάκια σε κάθε συλλαβή. Στη συνέχεια έκανε το ίδιο και το παιδί. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης κύκλωνε λέξεις και προτάσεις ώστε να τις διαβάσουν τα παιδιά ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται και τις δυσκολίες που έχουν. Σε γενικές γραμμές αναφέρει ότι συνεργάζεται με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης αν και δεν έχουν ακόμη κοινούς μαθητές. Για την ίδια η βοήθεια των γονέων είναι πολύ σημαντική και για αυτό οργανώνει συγκεντρώσεις με τους γονείς για να δώσει τις απαραίτητες οδηγίες και την απαραίτητη καθοδήγηση. Τέλος, όσον αφορά την τεχνολογία υποστηρίζει πως είναι

βοηθητική και την χρησιμοποιεί μέσα στην τάξη. Παρόλα αυτά μέσα στη τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δεν παρατηρήθηκε η χρήση της τεχνολογίας.

Ο επόμενος εκπαιδευτικός έχει σπουδάσει στην Παιδαγωγική Ακαδημία, έχει κάνει εξομοίωση, έχει 30 χρόνια προϋπηρεσίας και διδάσκει στη Β' Τάξη. Στην τάξη του κυριαρχεί ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας όπου τα θρανία είναι παράλληλα μεταξύ τους το ένα πίσω από το άλλο. Δεν υπάρχει πλούσιο υλικό της γλώσσας μέσα στη τάξη, παρά μόνο καρτέλες με την αλφαβήτα πάνω από τον πίνακα. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής ο εκπαιδευτικός αναφέρει πως χρησιμοποιεί την Αναλυτικοσυνθετική και την ολική μέθοδο διδασκαλίας. Η διδασκαλία του εκπαιδευτικού έπεται από παρατήρηση της ερευνήτριας μέσα στη τάξη δεν ήταν ομαδοσυνεργατική. Η διδασκαλία υποστηρίζει, ξεκινάει πάντα από αυτό που ήδη γνωρίζουν τα παιδιά. Πράγματι το νέο μάθημα κατά την διάρκεια της παρατήρησης ξεκίνησε από την εργασία που είχαν τα παιδιά να περιγράψουν το σπίτι τους σε μία παράγραφο. Ο εκπαιδευτικός έκανε παρατηρήσεις όπου ήταν πολύ μεγάλο ή πολύ μικρό το κείμενο και συμπλήρωνε κι άλλα στοιχεία. Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως η αξιολόγηση είναι πολύ σημαντική και για αυτό και πραγματοποιείται καθημερινά. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δεν παρατηρήθηκε κάποιου είδους αξιολόγησης στην ανάγνωση καθώς τα παιδιά έκαναν δύο φορές ανάγνωση. Η μία φορά ήταν η ανάγνωση των εργασιών που είχαν τα παιδιά για το σπίτι (να περιγράψουν το δικό τους σπίτι) και η δεύτερη ήταν η ανάγνωση των ασκήσεων στο τετράδιο εργασιών του σχολικού βιβλίου. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε κυρίως διδακτικά εγχειρίδια ακολουθώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών καθώς συμφωνεί απόλυτα με αυτό και για τον ίδιο αποτελεί έναν οδηγό που τον κατευθύνει για το τι πρέπει να μάθουν τα παιδιά. Οι διδακτικοί στόχοι επιλέγονται με βάση το ΑΠΣ αλλά και τις ανάγκες των παιδιών. Δίνει έμφαση στον ήχο του γράμματος και τη λέξη ολικά κι έπειτα την χωρίζει σε συλλαβές. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στο να διαβάσουν τα παιδιά ακόμη και με αργό ρυθμό. Η ανίχνευση των μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης γίνεται μέσω της εμπειρίας του εκπαιδευτικού καθώς τα προβλήματα συσσωρεύονται με τον χρόνο και γίνονται φανερά μέσω της καθημερινής ανάγνωσης. Έχει διδάξει πολλές φορές σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και πιστεύει πως τα παιδιά αυτά βελτιώνονται με εξατομικευμένη διδασκαλία καθώς όταν βρίσκονται με τα άλλα παιδιά συγκρίνονται μαζί τους και παραιτούνται. Για να διδάξει σε αυτά τα παιδιά αναλύει το νέο αντικείμενο περισσότερο και χρησιμοποιεί, όπως

λέει, τρόπους για να γίνει πιο κατανοητό το μάθημα, διαφορετικές στρατηγικές και τεχνικές. Προσπαθεί να κάνει το μάθημα πιο διαδραστικό και να χρησιμοποιήσει και το θεατρικό κομμάτι για να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους γιατί πολλές φορές αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν έλλειψη ενδιαφέροντος. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης η ερευνήτρια δεν διαπίστωσε κάποια διαφοροποίηση αλλά αντίθετα διαπίστωσε πως ο εκπαιδευτικός απευθυνόταν μόνο στα παιδιά που μπορούσαν και συμμετείχαν στο μάθημα. Επιπλέον, όσον αφορά την συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης υποστηρίζει πως έχουν μία θαυμάσια συνεργασία και την συμβουλεύεται πάντα. Συνεχίζει λέγοντας πως και η συνεισφορά των γονέων είναι πολύ σημαντική και για αυτό οργανώνονται συγκεντρώσεις για να δοθούν στους γονείς οι απαραίτητες οδηγίες. Τέλος, η τεχνολογία για τον ίδιο είναι βοηθητική και τη χρησιμοποιεί αλλά στο σχολείο λόγω του ότι τα μαθήματα διδάσκονται ολικά και όχι διαθεματικά, δεν βοηθάει.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει τελειώσει το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, έχει 14 χρόνια προϋπηρεσίας και διδάσκει τη Β' Δημοτικού. Η εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας της χρησιμοποίησε την ολική μέθοδο και έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγνωση. Τα παιδιά έκαναν τέσσερις φορές ανάγνωση. Η πρώτη ανάγνωση ήταν η καθιερωμένη ανάγνωση του προηγούμενου μαθήματος. Η επόμενη ανάγνωση ήταν η σιωπηρή ανάγνωση που κάθε παιδί κάνει μόνο του στο καινούριο μάθημα. Η τρίτη φορά ήταν ανάγνωση των δίψηφων συμφώνων που είχε το καινούριο κείμενο. Τέλος, όλα τα παιδιά μαζί έκαναν ομαδική ανάγνωση. Η διδασκαλία της νέας ενότητας βασίζεται, όπως μας λέει, στη καθημερινότητα και τη ζωή των παιδιών για να κεντρίσει των ενδιαφέρον τους. Στη διάρκεια της διδασκαλίας της η εκπαιδευτικός μοίρασε φύλλα εργασίας στα παιδιά για να ξεκινήσει η νέα ενότητα. Σημαντικό ρόλο για την ίδια παίζει η αξιολόγηση του κάθε παιδιού και για αυτό γίνεται καθημερινή ανάγνωση από όλα τα παιδιά, γεγονός που διαπιστώθηκε και μέσω της παρατήρησης. Για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, στην οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση, η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα διδακτικά εγχειρίδια και πλούσιο υλικό όπως γλωσσοδέτες, καρτέλες, τραγούδια, ποιήματα. Μέσα στη τάξη παρατηρήθηκε πλούσιο υλικό της γλώσσας στους τοίχους όπως καρτέλες με την αλφαβήτα, με τους κανόνες συλλαβισμού, με δίψηφα σύμφωνα και δίψηφα φωνήεντα, εκθέσεις των παιδιών που έχουν δημιουργήσει μία μεγάλη ιστορία και τέλος έχουν οριστεί δύο μαθητές ως βοηθοί για μία εβδομάδα. Για την ίδια σημαντικά στοιχεία για

να διδαχθεί η ανάγνωση είναι η φωνολογική επίγνωση και η προ-ανάγνωση, χωρίς αυτά, υποστηρίζει, δεν μπορεί να διδαχθεί. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης διαπιστώθηκε η έμφαση στη γραφοφωνημική αντιστοιχία αλλά και στον ήχο του γράμματος. Όσον αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα το θεωρεί πολύ βοηθητικό και το χρησιμοποιεί για να επιλέξει τους διδακτικούς της στόχους. Η ανίχνευση των παιδιών με δυσκολίες στην ανάγνωση γίνεται μέσω του καθημερινού ελέγχου της ανάγνωσης είτε όταν τα παιδιά διαβάζουν ομαδικά είτε όταν διαβάζουν ατομικά. Αναφέρει πως έχει διδάξει πολλές φορές σε παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης και αυτό είναι ένα δύσκολο κομμάτι, καθώς μπορεί η πρόθεση να είναι καλή αλλά υπάρχουν πολλοί παράγοντες που εμποδίζουν την επιτυχή διδασκαλία. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης όπως αναφέρθηκε και από την ίδια την εκπαιδευτικό. Οι μαθητές όπου παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες στην ανάγνωση ήταν μέσα στα πλαίσια των ομάδων και συγκεκριμένα υπήρχαν τέσσερις μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης όπου ήταν τοποθετημένοι δύο σε δύο ομάδες. Για την διδασκαλία αυτών των μαθητών η εκπαιδευτικός υποστηρίζει, πως διαφοροποιείται το υλικό, η αξιολόγηση, η ποσότητα της ύλης και οι μέθοδοι. Πράγματι, η εκπαιδευτικός προέβη σε μικρές διαφοροποιήσεις στην αξιολόγηση των παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης και στη επιβράβευση αυτών των παιδιών. Η εκπαιδευτικός συνεργάζεται με την εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής καθώς δύο από τους μαθητές της παρακολουθούν το τμήμα ένταξης. Επίσης πιστεύει πως η συμβολή των γονέων είναι πολύ σημαντική και επειδή πολλές φορές οι γονείς δεν γνωρίζουν τον σωστό τρόπο να το κάνουν, οργανώνονται συνελεύσεις με τις απαραίτητες οδηγίες. Τέλος, όσον αφορά τη τεχνολογία η εκπαιδευτικός πιστεύει πως είναι πολύ βοηθητική για τα παιδιά ωστόσο, το σχολείο έχει κάποιες ελλείψεις και δυσκολεύεται να την χρησιμοποιήσει, όπως φαίνεται και μέσω της παρατήρησης της ερευνήτριας.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει τελειώσει τη Παιδαγωγική Ακαδημία και έχει κάνει Εξομοίωση, έχει 30 χρόνια προϋπηρεσίας και διδάσκει τη Β' Δημοτικού. Τα θρανία είναι οργανωμένα σε ομάδες των πέντε παιδιών και μέσα στην αίθουσα υπάρχει πλούσιο υλικό του μαθήματος της Γλώσσας. Στο εσωτερικό της αίθουσας υπάρχουν μεγάλες καρτέλες με διφθόγγους, δίψηφα σύμφωνα, το ρήμα «είμαι» πως κλίνεται, καρτέλες με φωνήεντα και σύμφωνα, με τα σημεία στίξης το καθένα ξεχωριστά σε καρτέλες. Η εκπαιδευτικός ισχυρίζεται πως για τη διδασκαλία της χρησιμοποιεί κυρίως

την ολική και την Αναλυτικοσυνθετική διδασκαλία. Ως έναυσμα για τη νέα της διδασκαλία χρησιμοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών που λειτουργούν ως επανάληψη αλλά και ως γέφυρα για τη διδασκαλία του νέου αντικειμένου. Όσον αφορά την αξιολόγηση η εκπαιδευτικός πραγματοποιεί καθημερινή αξιολόγηση. Όπως φαίνεται και από την παρατήρηση της ερευνήτριας πραγματοποιεί κάθε Παρασκευή ένα προγραμματισμένο διαγώνισμα όπου τα παιδιά διαβάζουν μόνα τους τις ασκήσεις και ζητάνε επεξηγήσεις από την εκπαιδευτικό. Το Διαγώνισμα αποτελείτο από τέσσερις ασκήσεις και είχε ως θέμα την κλίση ουσιαστικών. Στην πρώτη άσκηση οι μαθητές πρέπει να τοποθετήσουν τα ουσιαστικά που ταιριάζουν στις προτάσεις, στη δεύτερη πρέπει να σχηματίσουν προτάσεις με το δεύτερο ουσιαστικό στη γενική του ενικού, στη Τρίτη άσκηση οι μαθητές πρέπει να υπογραμμίσουν τα σωστά ουσιαστικά και τέλος στη τελευταία άσκηση πρέπει να βάλουν τα κύρια ουσιαστικά μέσα στο πουγκί. Για τη διδασκαλία της χρησιμοποιεί τα διδακτικά εγχειρίδια αλλά και δικό της υλικό που έχει δημιουργήσει όλα αυτά τα χρόνια. Μέσω της παρατήρησης διαπιστώθηκε πως χρησιμοποιεί και φύλλα εργασίας τα οποία φτιάχνει η ίδια. Η διδασκαλία της ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών αλλά και τις ατομικές ανάγκες των παιδιών που απαρτίζουν το τμήμα. Όσον αφορά την ανάγνωση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη σωστή επεξεργασία του κειμένου. Στην ερευνήτρια δε δόθηκε η ευκαιρία να παρατηρήσει συγκεκριμένα την ανάγνωση των παιδιών καθώς γράφανε διαγώνισμα. Η ανίχνευση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνεται μέσω της καθημερινής ανάγνωσης και η εκπαιδευτικός ισχυρίζεται πως στο παρελθόν έχει διδάξει σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και προέβη σε διαφοροποιήσεις όπως λιγότερο κείμενο για ανάγνωση και συγκεκριμένες προτάσεις του κειμένου και η διδασκαλία της επιτεύχθηκε με επιτυχία. Συνεργάζεται πολύ καλά με δασκάλους που κάνουν ενισχυτική διδασκαλία καθώς δεν υπάρχει ειδική παιδαγωγός στο σχολείο. Όσον αφορά τον ρόλο των γονέων υποστηρίζει πως είναι πολύ σημαντικός στις πρώτες δύο τάξεις του δημοτικού σχολείου και για αυτό το λόγο γίνονται συχνές συναντήσεις για την ενημέρωσή τους. Τέλος, όσον αφορά την τεχνολογία η εκπαιδευτικός είναι πολύ θετική και την χρησιμοποιεί αρκετά συχνά ειδικά στην πρώτη δημοτικού μαθαίνοντας όλα τα γράμματα της αλφαβήτα μέσα από διαδραστικά παιχνίδια, διαδραστικές ασκήσεις και παραμύθια.

Ο επόμενος εκπαιδευτικός έχει τελειώσει το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, έχει 15 χρόνια προϋπηρεσίας και διδάσκει στη Β' Δημοτικού. Τα θρανία

είναι οργανωμένα σε ομάδες και σχηματίζουν τέσσερις ομάδες παιδιών όπου οι τρεις ομάδες αποτελούνται από τέσσερα παιδιά ενώ η μία μόνο αποτελείται από πέντε παιδιά. Μέσα στη τάξη υπάρχει πλούσιο υλικό σχετικό με τη γλώσσα. Υπάρχουν οι μήνες και οι μέρες σε μεγάλες καρτέλες όπως επίσης και τα ουσιαστικά, τα ρήματα και τα επίθετα σε καρτέλες και δίπλα οι γραμματικοί κανόνες αλλά και οι κανόνες της τάξης. Ο εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας του χρησιμοποίησε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία παροτρύνοντας τα παιδιά να ολοκληρώσουν κοινές δραστηριότητες. Η διδασκαλία του εκπαιδευτικού βασίζεται σε ένα ποίημα που έχει επιλέξει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και το μοιράζει στα παιδιά σε φύλλα εργασίας. Το φύλλο εργασίας αποτελείτο από το ποίημα και ερωτήσεις πάνω σε αυτό. Στη συνέντευξή του αναφέρει πως αξιοποιεί τις γνώσεις των παιδιών μέσα από ερωτήσεις και τους οδηγεί στη νέα γνώση. Συγκεκριμένα, με ερωταποκρίσεις οδηγεί τα παιδιά στο να θυμηθούν τα ρήματα που γράφονται με «ει» ώστε να μπορέσουν αυτά τα ρήματα να τα βρουν και να τα σημειώσουν μέσα στο ποίημα. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται καθημερινά στην ανάγνωση καθώς τα παιδιά καθημερινά διαβάζουν και το προηγούμενο αλλά και το καινούριο αντικείμενο. Σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος ο δάσκαλος κάνει ανάγνωση μία φορά το κείμενο και έπειτα τα παιδιά κάνουν μία φορά σιωπηρή ανάγνωση και μία φορά ατομική. Άρα ανάγνωση μέσα στο μάθημα έγινε τρεις φορές, μία φορά από το δάσκαλο για να λειτουργήσει ως πρότυπο και δύο φορές από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη ταχύτητα της ανάγνωσης, ώστε να εξαλειφθεί ο συλλαβισμός. Για να το πετύχει αυτό εντάσσει την ανάγνωση στην ζωή τους και για αυτό υπάρχει και μέσα στη τάξη η γωνιά της ανάγνωσης με μαξιλαράκια. Για να θέσει τους διδακτικούς του στόχους βασικό κριτήριο αποτελούν οι ανάγκες των παιδιών της τάξης του κι όχι το Αναλυτικό Πρόγραμμα καθώς δεν συμφωνεί με αυτό. Το θεωρεί πολύ γενικό και για αυτό συμπληρώνει και δημιουργεί δικά του πράγματα, όπως συγκεκριμένα λογοτεχνικά κείμενα. Χρησιμοποιεί κυρίως δικά του φύλλα εργασίας με λογοτεχνικά κείμενα κι όχι διδακτικά εγχειρίδια και συγκεκριμένα το βιβλίο του μαθητή της Β' Δημοτικού καθώς το θεωρεί απαράδεκτο για την ηλικία των παιδιών. Η αντίληψη των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνεται μέσω της εμπειρίας του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός έχει διδάξει πολλές φορές σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες ακόμη και σήμερα μέσα στο τμήμα του υπάρχουν τρεις μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης και ο εκπαιδευτικός προβαίνει στις απαραίτητες διαφοροποιήσεις. Μέσω της παρατήρησης η ερευνήτρια διαπίστωσε πως ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τα παιδιά που

δυσκολεύονται στην ανάγνωση τους ζητάει να υπογραμμίσουν τις λέξεις που τους δυσκολεύουν και να τις διαβάσουν σιωπηρά πολλές φορές. Ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με την εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής, η οποία τον συμβουλεύει αλλά και ο ίδιος δίνει οδηγίες για το τι χρειάζεται το παιδί να μάθει ώστε να συμβαδίζει και με την γενική τάξη. Όσον αφορά τον ρόλο των γονέων, ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως πιο σημαντικός από τον ρόλο των γονέων είναι ο ρόλος του σχολείου και πως όλα πρέπει να γίνονται στο σχολείο. Οι γονείς με συχνές συναντήσεις ενημερώνονται και ο εκπαιδευτικός δίνει τις απαραίτητες οδηγίες. Τέλος, θεωρεί την τεχνολογία πολύ βοηθητική για αυτή την ηλικία και συχνά χρησιμοποιεί το λάπτοπ του και μαζί με τα παιδιά κάνουν διαδραστικές ασκήσεις, ακούνε παραμύθια καθώς πιστεύει πως η φωνή αποτελεί σημαντικό κίνητρο για τα παιδιά.

Ο επόμενος εκπαιδευτικός έχει τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία και έχει κάνει εξομοίωση, έχει 24 χρόνια προϋπηρεσίας και διδάσκει στην Α' Δημοτικού. Τα θρανία είναι οργανωμένα το ένα πίσω από το άλλο ανά δυάδες και μάλιστα ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά είναι πιο συγκεντρωμένα. Μέσα στη τάξη υπάρχει πλούσιο υλικό σχετικό με τη γλώσσα και μία γωνιά ανάγνωσης. Υπάρχουν μεγάλες καρτέλες με κεφαλαία και μικρά γράμματα της αλφαβήτα. Επίσης, υπάρχουν οι ήρωες του σχολικού βιβλίου και λέξεις με εικόνες αναρτημένες στο τοίχο. Ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις ανοικτού τύπου για την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών (π.χ Τι είναι ο χειμώνας, π.χ Μπροστά από το ζώο τι μπαίνει το ή εγώ). Ο εκπαιδευτικός καθημερινά κάνει αξιολόγηση στα παιδιά καθώς τη θεωρεί πολύ σημαντική για τον μαθητή και μάλιστα διαφοροποιεί την αξιολόγηση σε κάθε μαθητή. Καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας του χρησιμοποιεί την αναλυτικοσυνθετική και την ολική μέθοδο για τη διδασκαλία του γράμματος –ξ, καθώς επίσης και το σχολικό βιβλίο του μαθητή. Χωρίζει συλλαβές από τη λέξη ξύλο κι έπειτα με την επίδειξη δείχνει στα παιδιά πως γράφεται το γράμμα –ξ και δίνει έμφαση στον ήχο του γράμματος. Στα παιδιά που δυσκολεύονται χρησιμοποιεί συνεχή επιβράβευση και λεκτική επιβράβευση με παλαμάκια. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιεί για αυτά την ομαδική ανάγνωση με κάποιον συμμαθητή τους. Δεν χρησιμοποιεί κάποια παρέμβαση αλλά συμβάλει με καθοδήγηση στη σωστή ανάγνωση και γραφή. Αναφέρει μάλιστα, πως έχει διδάξει πολλές φορές σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες. Το μάθημα του έχει έναν ευχάριστο χαρακτήρα καθώς χρησιμοποιεί το χιούμορ ώστε η ατμόσφαιρα να γίνει πιο χαλαρή. Συνεργάζεται με την ειδική παιδαγωγό όταν υπάρχει κάποιο

πρόβλημα και επίσης θεωρεί τη συνεργασία με τους γονείς πολύ σημαντική και οργανώνει συναντήσεις μαζί τους για να δώσει τις απαραίτητες οδηγίες. Τέλος, είναι κατά της τεχνολογίας και κυρίως του υπολογιστή. Υποστηρίζει πως χρειάζεται γόμα και μολύβι για να μάθει το παιδί να γράφει και να διαβάζει. Αναφέρει πως η αλόγιστη χρήση του υπολογιστή μπορεί να οδηγήσει σε ατροφία γνώσης.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στο παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, έχει 17 χρόνια προϋπηρεσίας και διδάσκει στην Α' Δημοτικού. Τα θρανία είναι οργανωμένα σε ημικύκλιο μέσα στην αίθουσα υπάρχει μία μεγάλη βιβλιοθήκη κι πλούσιο υλικό σχετικό με το μάθημα της γλώσσας. Υπάρχουν καρτέλες με τα γράμματα. με λέξεις οι οποίες ξεκινούν από συγκεκριμένα γράμματα για να επιτευχθεί η ανάπτυξη της φωνημικής ενημερότητας. Επίσης στον πίνακα υπάρχουν χειροτεχνίες με τσαγιέρες. οι οποίες εμπεριέχουν το δίψηφο σύμφωνο (-τσ). Η εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας της χρησιμοποίησε την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο. Αρχικά, ξεκινάει το μάθημά της με την καθιερωμένη ορθογραφία και ανάγνωση, όπως αναφέρει και στην συνέντευξή της αυτό συμβαίνει καθημερινά. Η εκπαιδευτικός γράφει την ορθογραφία στον πίνακα όχι όμως με λέξεις αλλά με ζωγραφιές για να βοηθήσει τα παιδιά που δυσκολεύονται κάνει αυτή τη διαφοροποίηση. Έπειτα, βοηθάει ένα παιδί που δυσκολεύεται στην ορθογραφία, δείχνοντάς του καρτέλες με τις λέξεις της ορθογραφίας. Μετά το πέρας της ορθογραφίας γίνεται η ανάγνωση του κειμένου όπου όλα τα παιδιά συμμετέχουν σε αυτήν. Μετά από την ανάγνωση, η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα δύο λέξεις λανθασμένα (γγαρίζω, γγαράζ) και με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου προσπαθεί να αξιοποιήσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον ήχο του γράμματος καθώς αναφέρει πως τα παιδιά έχουν μία εκλογικευμένη σκέψη όπως ένας υπολογιστής, τα δεδομένα που θα τους δώσει κάποιος εκείνα θα σου δώσουν πίσω. Για αυτό τον λόγο και μέσα στην τάξη τα παιδιά κυκλώνουν την φωνούλα -τζ κι έπειτα διαβάζουν το γλωσσοδέτη (ο τζίτζιρας και ο μίτζιρας). Τα παιδιά έπειτα διαβάζουν τα λόγια από το κείμενο του σχολικού βιβλίου και η εκπαιδευτικός μέσω του υπολογιστή τοποθετεί μία εικόνα στον πίνακα που απεικονίζει τους ήρωες του σχολικού βιβλίου να κάθονται δίπλα στο τζάκι και να συζητούν. Επάνω από κάθε παιδί ζωγραφίζει ένα συννεφάκι και παραθέτει τα λόγια του κάθε παιδιού. Τα παιδιά παίζουν ρόλους και η εκπαιδευτικός τα βοηθάει να δραματοποιήσουν το κείμενο. Τέλος, ζητάει από τα παιδιά να «ψαρέψουν» τα -τζ που υπάρχουν μέσα στο κείμενο κι έπειτα περνάει από τα θρανία

τους για να τα επιβραβεύσει. Το μάθημα γενικότερα είχε έναν ευχάριστο χαρακτήρα και δεν ήταν βαρετό αλλά αντίθετα αρκετά ενδιαφέρον. Στη συνέντευξή της η εκπαιδευτικός αναφέρει πως η ανίχνευση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνεται σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά και ότι φέτος είναι η πρώτη χρονιά που διδάσκει σε μαθητή που δυσκολεύεται. Θεωρεί πως είναι πολύ σημαντικό ο ρόλος των γονέων και συνεργάζεται μαζί τους ώστε το παιδί να παρακολουθήσει τμήμα ένταξης και όταν γίνει αυτό θα συνεργαστεί και με την ειδική παιδαγωγό. Χρησιμοποιεί ιδιαίτερα την τεχνολογία γιατί τη θεωρεί δελεαστική για τα παιδιά. Μέσα στη τάξη όλο το μάθημα έγινε μέσω του υπολογιστή και του προτζέκτορα καθώς και ο γλωσσοδέτης παρουσιάστηκε μέσω του υπολογιστή στον πίνακα.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει τελειώσει το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, έχει παρακολουθήσει τα σεμινάρια «Κολοβός» και έχει αποκτήσει Β' πιστοποίηση, έχει 15 χρόνια προϋπηρεσία και διδάσκει στη Β' Δημοτικού. Τα θρανία είναι οργανωμένα σε δύο Π. Ένα μεγάλο Π κι ένα μικρό Π που ενσωματώνεται μέσα στο μεγάλο Π. Υπάρχει πλούσιο υλικό της γλώσσας μέσα στη τάξη. Συγκεκριμένα υπάρχουν καρτέλες με τις καταλήξεις όλων των ρημάτων (σε -αίνω, -ώνω, -εύω, -αύω, -ίζω, -όμαι), επίσης υπάρχουν καρτέλες με όλα τα φωνήεντα και σύμφωνα της αλφαβήτα, αποκόμματα από περιοδικά με λέξεις που έχουν δίψηφα και τρίψηφα σύμφωνα και καρτέλες με δίψηφα σύμφωνα. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη συλλαβική και την γραφοφωνιμική μέθοδο, ξεκινάει από τον προφορικό λόγο και διδάσκει τον γραπτό. Η διδασκαλία της εκπαιδευτικού ξεκινάει με την καθιερωμένη ορθογραφία και ανάγνωση. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον ήχο του γράμματος, την ομιλία και την ακρόαση. Η ανάγνωση των παιδιών γίνεται χρησιμοποιώντας το βιβλίο της γλώσσας της Β' Δημοτικού. στο μάθημα «Ο αετός και το αηδόνι». Κατά τη διάρκεια του μαθήματος τα παιδιά χρειάστηκε να κάνουν τρεις φορές ανάγνωση. Η πρώτη ανάγνωση ήταν η καθιερωμένη ανάγνωση του προηγούμενου μαθήματος, η δεύτερη ήταν ανάγνωση από μία άσκηση του τετραδίου εργασιών και η τρίτη ανάγνωση ήταν από το νέο κεφάλαιο του βιβλίου. Μετά από την καθιερωμένη ανάγνωση η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε τον υπολογιστή ώστε να δείξει στα παιδιά εικόνες και να τους εισάγει ομαλά στη νέα ενότητα. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί συχνά την τεχνολογία καθώς την θεωρεί βασικό εργαλείο για τη διδασκαλία της. Τα παιδιά αξιολογούνται καθημερινά στην ανάγνωση καθώς κάθε μέρα κάνουν ανάγνωση όλα τα παιδιά. Για τη διδασκαλία της η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα διδακτικά

εγχειρίδια, φύλλα εργασίας προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών αλλά και δικό της υλικό. Για να θέσει τους διδακτικούς της στόχους η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το ΑΠΣ σε συνδυασμό με τις ανάγκες των μαθητών. Η ανίχνευση των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνονται μέσω της ανάγνωσης. Η εκπαιδευτικός αναφέρει πως έχει διδάξει πολλές φορές σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες ακόμη και τώρα διδάσκει καθώς μέσα στο τμήμα της υπάρχουν τρία παιδιά που παρακολουθούν το τμήμα ένταξης. Για τα συγκεκριμένα παιδιά η εκπαιδευτικός προβαίνει σε απαραίτητες διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός παροτρύνει το παιδί που δυσκολεύεται να διαβάσει συλλαβή- συλλαβή και λειτουργεί ως πρότυπο καθώς η ίδια διαβάσει την πρώτη συλλαβή. Επιπλέον, πηγαίνει δίπλα στον μαθητή που δυσκολεύεται και τον κατευθύνει τοποθετώντας το δάχτυλό της πάνω στη πρόταση που θέλει να διαβάσει δείχνοντας του να το κάνει και ο ίδιος για να βοηθηθεί. Τέλος, κυκλώνει η ίδια η εκπαιδευτικός λέξεις που το παιδί πρέπει να διαβάσει. εφόσον το παιδί δεν έχει φτάσει στο στάδιο να διαβάσει ολόκληρες προτάσεις. Η συνεργασία της εκπαιδευτικού με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης δεν είναι πάντοτε θετική καθώς υπάρχουν άλλοι ρυθμοί διδασκαλίας στις δύο τάξεις. Τέλος, η εκπαιδευτικός θεωρεί σημαντική τη συμβολή των γονέων και για αυτό τον λόγο οργανώνει συχνά συναντήσεις μαζί τους για να τους κατευθύνει και τους ενημερώσει.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία και έχει κάνει εξομοίωση καθώς και αρκετά σεμινάρια, έχει 23 χρόνια προϋπηρεσίας και διδάσκει στην Α' Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο με φωνούλες και εικόνες. Παρατηρεί πάντα ποια παιδιά παρουσιάζουν κενά κάνει αξιολόγηση σε όλα τα παιδιά κάθε εβδομάδα, καθώς κάθε Παρασκευή διαβάζουν εκτός βιβλίου. Χρησιμοποιεί κυρίως δικό της υλικό, όπως CD και DVD και δικά της βιβλία. Κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο να γνωρίζουν τα παιδιά τον ήχο του γράμματος. Συμβουλευεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα αλλά πάντα κάνει και κάτι παραπάνω. όμως για να θέσει τους διδακτικούς της στόχους βασίζεται στις ατομικές ανάγκες των παιδιών που έχει μέσα στη τάξη. Τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες τα ανιχνεύει μέσω της παρατήρησης και κάνει τις διαφοροποιήσεις που χρειάζονται. Δίνει λιγότερες φωτοτυπίες και πιο εύκολες. Για παράδειγμα αναφέρει πως όταν είχε στη τάξη της δίγλωσσα παιδιά χρησιμοποίησε καρτέλες και εικόνες για τη διδασκαλία της. Όσον αφορά το ρόλο των γονέων, η εκπαιδευτικός θεωρεί χρήσιμη την συμβολή

των γονέων και για αυτό οργανώνει συχνά συναντήσεις μαζί τους για να τους δώσει τις απαραίτητες οδηγίες πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην ανάγνωση και γραφή στο σπίτι. Τέλος, όσον αφορά την τεχνολογία η εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως την χρησιμοποιεί πολύ λίγο.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία και έχει κάνει εξομοίωση, έχει 22 χρόνια υπηρεσίας και διδάσκει στην Α' τάξη του Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί την ολική μέθοδο καθώς ξεκινούν το κείμενο ολικά κι έπειτα προφορικά χρησιμοποιεί και την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο. Αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών μέσω της επανάληψης και πραγματοποιεί καθημερινή αξιολόγηση στην ανάγνωση. Παλιότερα η εκπαιδευτικός αναφέρει πως χρησιμοποιούσε τα διδακτικά εγχειρίδια αλλά τώρα κυρίως δικό της υλικό που βρίσκει σε ιστοσελίδες όπως «Άλφα Κένταυροι», «Τάξη Αστεράτη», «Γραφούλης». Κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη λέξη και μετά στην πρόταση προς ανάγνωση. Πλέον δε χρησιμοποιεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα καθώς το θεωρεί πολύ δύσκολο και γνωρίζει τους στόχους που πρέπει να θέσει μέσα από την εμπειρία της. Διδάσκει σε παιδιά με αναγνωστικές και το καταλαβαίνει μέσα από την παρατήρηση. Για να διδάξεις στους συγκεκριμένους μαθητές διαφοροποιεί τους στόχους και στοχεύει στο να καταφέρει να μάθουν τα βασικά που χρειάζονται και όχι λεπτομέρειες. Επιπρόσθετα, θεωρητικά αναφέρει πως όλα θα έπρεπε να γίνονται στο σχολείο, ωστόσο επειδή αυτό δεν είναι εφικτό οργανώνει συναντήσεις με τους γονείς για να δώσει τις απαραίτητες επεξηγήσεις. Τέλος όσον αφορά την τεχνολογία πιστεύει πως είναι βοηθητική και μάλιστα είχε συμμετάσχει και σε ένα σεμινάριο εκμάθησης υπολογιστών και την βοήθησε ώστε να τον χρησιμοποιεί στη διδασκαλία της.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία και έχει κάνει εξομοίωση και Μεταπτυχιακό στα Μουσικοπαιδαγωγικά, έχει 29 χρόνια προϋπηρεσίας και διδάσκει στην Β' τάξη του Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί την ολική μέθοδο καθώς ξεκινούν το κείμενο ολικά κι έπειτα χρησιμοποιεί και την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο. Κάποια παιδιά γνωρίζουν ήδη λογότυπους, πινακίδες και τις χρησιμοποιεί προς όφελος της ομάδας. Αξιολογεί τα παιδιά μέσω της συμμετοχής τους αλλά και μέσω ασκήσεων για να διαπιστώσει εάν τα γνωρίζουν. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κυρίως δικό της υλικό όπως δίσκους με σύμφωνα και φωνήεντα, καρτέλες με λέξεις και με γράμματα. Κατά τη διδασκαλία της

ανάγνωσης δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο συλλαβισμό, να συνδυάζουν σύμφωνο-φωνήεν και να σχηματίζουν λέξεις και μετέπειτα προτάσεις. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί ένας καλός «μπούσουλας» για την ίδια και θέτει τους διδακτικούς της στόχους με βάση αυτό αλλά και τις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Ανιχνεύει τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες μέσω της παρατήρησης και προβαίνει στις απαραίτητες διαφοροποιήσεις. Χρησιμοποιεί πολλές εικόνες και πολλές επαναλήψεις για να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία της. απλοποιεί το νέο αντικείμενο για να γίνει πιο κατανοητό και έχει λιγότερες απαιτήσεις και συμβουλευεται την ειδική παιδαγωγό όταν χρειάζεται. Επιπρόσθετα, αναφέρει πως οι γονείς πρέπει να ωθούν τα παιδιά τους στην ανάγνωση και να ελέγχουν αυτά που γίνονται στο σχολείο και για αυτό το λόγο δίνει συγκεκριμένο υλικό στους γονείς. Τέλος όσον αφορά την τεχνολογία, χρησιμοποιεί κυρίως το διαδίκτυο και βρίσκει τραγουδάκια και γενικότερα ό,τι υπάρχει και είναι χρήσιμο στη διδασκαλία της.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στο Διδασκαλείο και στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, έχει 15 χρόνια προϋπηρεσίας και διδάσκει στην Β' τάξη του Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής διδάσκει πρώτα το γράμμα, έπειτα τη συλλαβή και τέλος την πρόταση. Για τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες χρησιμοποιεί την Μύηση Ρόλων για την Ανάγνωση διαλόγων. Τα παιδιά που γνωρίζουν περισσότερα πράγματα στην ανάγνωση τα χρησιμοποιεί ως βοηθούς στους αδύναμους μαθητές. Αξιολογεί τα παιδιά καθημερινά μέσα από ασκήσεις. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κυρίως δικό της υλικό όπως υλικό που βρίσκει και προσαρμόζει από το διαδίκτυο, από εξωσχολικά βιβλία και παραμύθια. Κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη κατανόηση της σημασίας των λέξεων, να κατανοούν αυτό που διαβάζουν. Η εκπαιδευτικός αναφέρει πως συμβουλευεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα αλλά μερικές φορές αφιερώνει χρόνο και για δραστηριότητες πέρα από αυτό. Ανιχνεύει τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες μέσω της παρατήρησης και προβαίνει στις απαραίτητες διαφοροποιήσεις. Διαφοροποιεί τους στόχους και τις προσδοκίες σε αυτά τα παιδιά. Επίσης χρησιμοποιεί άλλα μέσα και διαφορετικές ασκήσεις. Λαμβάνει υπόψιν τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού και κάνει τις απαραίτητες διαφοροποιήσεις. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί έχει Αναγνωστικές Δυσκολίες στη Δυσλεξία, διαβάζει η ίδια για να την ακούει. Αν το παιδί είναι δίγλωσσο δίνει διαφορετικά κείμενα και ερωτήσεις κατανόησης. Συγκεκριμένα, έχει εφαρμόσει Πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας όπου τα παιδιά διαβάζουν βιβλία από την

δανειστική βιβλιοθήκη του σχολείου και της τάξης και τους δίνει ένα Φύλλο εργασίας να συμπληρώσουν για το παραμύθι που διάβασαν. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον ρόλο των γονέων υποστηρίζει, πως είναι πολύ σημαντικός και υποστηρικτικός και για αυτό τον λόγο τους δίνει συχνά οδηγίες. Τέλος όσον αφορά την τεχνολογία, χρησιμοποιεί υποστηρικτικά λογισμικά και ασκήσεις γραμματικής που θα βρει στο διαδίκτυο.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στη Παιδαγωγική Ακαδημία, έχει 34 χρόνια προϋπηρεσίας και διδάσκει στην Β' τάξη του Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί την Αναλυτικοσυνθετική Μέθοδο. Κάποια παιδιά που γνωρίζουν περισσότερα πράγματα για την ανάγνωση τους δίνω ρόλο βοηθών και έχω περισσότερες απαιτήσεις από αυτούς. Αξιολογεί τα παιδιά καθημερινά μέσα από ασκήσεις και από την παρατήρησή της. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κυρίως δικό της υλικό όπως λέξεις με εικόνες, χαρτόνια με συλλαβισμό, κείμενα, φωτοτυπίες, πληροφορίες για ποιητές, χάρτες. Κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο συλλαβισμό και στην αναγνώριση γραμμάτων. Η εκπαιδευτικός αναφέρει πως συμβουλευεται και ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το διανθίζει με επιπλέον δραστηριότητες και υλικό. Για να θέσει τους διδακτικούς της στόχους δίνει έμφαση στις ανάγκες των μαθητών αλλά δεν αγνοεί και το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η ανίχνευση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνεται μέσω της παρατήρησης και προβαίνει στις απαραίτητες διαφοροποιήσεις. Η εκπαιδευτικός διαφοροποιεί το υλικό ώστε να είναι πιο απλό, εύπεπτο και ταιριαστό στις δυνατότητες τους. Λαμβάνει υπόψιν τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού και κάνει τις απαραίτητες διαφοροποιήσεις. Αναφέρει πως έχει διδάξει πολλές φορές σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και συνεργάζεται με την ειδική παιδαγωγό. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον ρόλο των γονέων, υποστηρίζει, πως όλα γίνονται στο σχολείο και δεν χρειάζεται να ασχοληθεί ο γονέας γιατί δεν ξέρει το σωστό τρόπο. Τέλος αναφέρει πως χρησιμοποιεί την τεχνολογία για να φτιάξει project.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στη Παιδαγωγική Ακαδημία και έχει κάνει εξομοίωση, έχει 30 χρόνια προϋπηρεσίας και διδάσκει στην Β' τάξη του Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί την Αναλυτικοσυνθετική και την ολική Μέθοδο. Τα περισσότερα παιδιά στη τάξη της γνωρίζουν ήδη τα κεφαλαία γράμματα. Αξιολογεί τα παιδιά καθημερινά και δίνει τεστ στα παιδιά για να δει τι έχουν κατακτήσει από τη διδασκαλία της. Η

εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κυρίως δικό της υλικό και δίνει στα παιδιά και υλικό από εφημερίδες. Κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην αναγνωστική ευχέρεια κι αυτός είναι ο μακροπρόθεσμος στόχος όλης της χρονιάς. Η εκπαιδευτικός αναφέρει πως συμβουλευεται και ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα αλλά για τους διδακτικούς της στόχους δίνει έμφαση στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Η ανίχνευση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνεται μέσω της παρατήρησης και προβαίνει στις απαραίτητες διαφοροποιήσεις. Η εκπαιδευτικός δίνει λιγότερο υλικό και λιγότερες λέξεις σε αυτά τα παιδιά και πάντα ζητάει τι βοήθεια της δασκάλας του τμήματος ένταξης γιατί πιστεύει πως τα παιδιά αυτά χρειάζονται κάποιον συνέχεια μαζί τους. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον ρόλο των γονέων, υποστηρίζει, πως τα παιδιά χρειάζονται συχνές επαναλήψεις στο σπίτι και για αυτό κάνει συχνές οργανώσεις με τους γονείς και τους δίνει τις απαραίτητες οδηγίες. Τέλος αναφέρει πως χρησιμοποιεί την τεχνολογία όμως πιστεύει ότι είναι χρονοβόρα για την Πρώτη Δημοτικού.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, έχει κάνει σεμινάριο 500 ωρών στην ειδική αγωγή, έχει 23 χρόνια προϋπηρεσίας και διδάσκει στην Α' τάξη του Δημοτικού. Τα θρανία είναι διαμορφωμένα σε ημικύκλιο. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί τον Αναδυόμενο Γραμματισμό, την Αναλυτικοσυνθετική και την Ολική μέθοδο. Κάποια παιδιά που γνωρίζουν περισσότερα πράγματα για την ανάγνωση τους δίνει ρόλο βοηθών και αυτό κάνει τα παιδιά να μην βαριούνται. Αξιολογεί τα παιδιά καθημερινά με την καθιερωμένη ορθογραφία και ανάγνωση και τους αναφέρει σε ποια πράγματα πρέπει να βελτιωθούν, δεν της αρέσει η αξιολόγηση με βαθμούς. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κυρίως βιβλία από την βιβλιοθήκη ως υλικό για την Ανάγνωση. Κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη κατανόηση γιατί πιστεύει πως σημασία έχει να διαβάζουν ακόμη και συλλαβιστά αλλά να το κατανοούν και στην φωνολογική και φωνητική ενημερότητα και αυτό το πετυχαίνει όταν ρωτάει τα παιδιά, ποιες λέξεις ξεκινάνε με ένα συγκεκριμένο γράμμα (π.χ ξ- ξιφίας). Η εκπαιδευτικός αναφέρει πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την ίδια αποτελεί «Ευαγγέλιο» και πάντα το χρησιμοποιεί για τους στόχους και τις κατευθυντήριες γραμμές. Η ανίχνευση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνεται μέσω της παρατήρησης και παρακολουθούν το τμήμα ένταξης. Έχει εφαρμόσει όμως και η ίδια εκπαιδευτική παρέμβαση για τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Κάθε

μέρα έκανε mini lessons 10 λεπτών και έτσι τα παιδιά δεν κουράζονται. Αναφέρει πως έχει διδάξει πολλές φορές σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και συνεργάζεται με την ειδική παιδαγωγό. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον ρόλο των γονέων, υποστηρίζει, πως συνεργάζεται με τους γονείς και δίνει τις απαραίτητες κατευθύνσεις. Τέλος αναφέρει πως μερικές φορές χρησιμοποιεί και την τεχνολογία για τη διδασκαλία της ανάγνωσης.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, έχει 14 χρόνια προϋπηρεσίας και διδάσκει στην Α' τάξη του Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής ξεκινάει πάντα από τη λέξη έπειτα προχωράει στη συλλαβή και τέλος στην πρόταση. Αξιολογεί τα παιδιά καθημερινά μέσα από ασκήσεις και επαναλήψεις. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί διδακτικά εγχειρίδια αλλά και δικό της υλικό. Κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην αναγνωστική ευχέρεια. δίνει έμφαση στα σημεία στίξης και στον ήχο του γράμματος. ωστόσο αν υπάρχουν πολλά «ι» τότε θα τα πει με το όνομά τους. Η εκπαιδευτικός αναφέρει πως συμβουλευεται και ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα για να θέσει τους διδακτικούς της στόχους και προβαίνει στις απαραίτητες προσαρμογές ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών. Η ανίχνευση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνεται μέσω της παρατήρησης και με τη βοήθεια της δασκάλας του τμήματος ένταξης. Στα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες διδάσκει συγκεκριμένα πράγματα, δυσύλλαβες λέξεις και συλλαβές. Αναφέρει πως έχει διδάξει πολλές φορές σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και συνεργάζεται με την ειδική παιδαγωγό καθώς της δίνει οδηγίες. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον ρόλο των γονέων, υποστηρίζει, πως δίνει οδηγίες στους γονείς για τον τρόπο που θα βοηθούν τα παιδιά τους. Τέλος αναφέρει πως δε χρησιμοποιεί την τεχνολογία γιατί δεν γνωρίζει το σωστό τρόπο να το κάνει.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στη Παιδαγωγική Ακαδημία και έχει κάνει εξομοίωση και διδασκαλείο διετής επιμόρφωσης, έχει 33 χρόνια προϋπηρεσίας και διδάσκει στην Α' τάξη του Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί την Αναλυτικοσυνθετική και την ολική μέθοδο αλλά δικές της στρατηγικές με παραμύθια, ποιηματάκια και εικόνες. Κάποια παιδιά που έχουν περισσότερες γνώσεις στην ανάγνωση τους δίνει ρόλο βοηθών. Αξιολογεί τα παιδιά κάθε βδομάδα με προφορική βαθμολογία. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κυρίως δικό της υλικό, δημιουργεί δικά της κείμενα,

ιστοριούλες με τα γράμματα. Κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην αναγνωστική ευχέρεια. να σταματήσουν να διαβάζουν συλλαβιστά και προσπαθεί να τους τραβήξει το ενδιαφέρον με εικόνες και φωτογραφίες. Η εκπαιδευτικός αναφέρει πως συμβουλευεται και ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα και θέτει τους διδακτικούς της στόχους με βάση αυτό αλλά και με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Η ανίχνευση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνεται μέσω της παρατήρησης αλλά δεν προβαίνει σε διαφοροποιήσεις. Αυτό που κάνει για να βοηθήσει είναι να ζωγραφίζει τα γράμματα, δίνει λιγότερο υλικό αλλά το ίδιο αντικείμενο και ζητάει την βοήθεια της δασκάλας της ειδικής αγωγής όταν την χρειάζεται. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον ρόλο των γονέων, υποστηρίζει, πως είναι «το Α και το Ω» για τα παιδιά. Με τη βοήθεια των γονέων έρχονται σε επαφή με τον γραπτό λόγο και για αυτό τους ενθαρρύνω να συμμετέχουν και να βοηθούν το παιδί στο σπίτι. Τέλος αναφέρει πως δε χρησιμοποιεί την τεχνολογία γιατί αφενός δεν έχει καλή σχέση μαζί της και αφετέρου πιστεύει πως με την εικόνα υπάρχει μεγάλη διάσπαση προσοχής.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στη Παιδαγωγική Ακαδημία και έχει κάνει Εξομοίωση, έχει 25 χρόνια προϋπηρεσίας και διδάσκει στην Β' τάξη του Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί την Αναλυτικοσυνθετική και την ολική Μέθοδο. Κάποια παιδιά που έχουν περισσότερες γνώσεις στην ανάγνωση διαβάζουν το επόμενο κείμενο. Αξιολογεί τα παιδιά καθημερινά μέσα από ασκήσεις και από την καθημερινή ανάγνωση. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κυρίως δικό της υλικό και αποκόμματα από εφημερίδες και περιοδικά και κυρίως αγγελίες. Κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην κατανόηση του κειμένου. Η εκπαιδευτικός αναφέρει πως συμβουλευεται και ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το προσαρμόζει στις ατομικές ανάγκες των παιδιών της τάξης της για να θέσει τους διδακτικούς της στόχους. Η ανίχνευση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνεται μέσω της παρατήρησης και τότε αναλαμβάνει η δασκάλα του τμήματος ένταξης. Ωστόσο και η εκπαιδευτικός δίνει λιγότερη ύλη σε αυτά τα παιδιά. Αναφέρει μάλιστα πως έχει εφαρμόσει ένα πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας για αυτά τα παιδιά. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον ρόλο των γονέων, υποστηρίζει, πως δίνει τις απαραίτητες κατευθύνσεις για να βοηθήσουν τα παιδιά τους με έναν θετικό τρόπο. Τέλος αναφέρει πως δεν έχει χρειαστεί να χρησιμοποιήσει την τεχνολογία στη διδασκαλία της.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, έχει 13 χρόνια προϋπηρεσίας και διδάσκει στην Α' τάξη του Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί την Αναλυτικοσυνθετική Μέθοδο και προσπαθεί να αναπτύξει την φωνολογική επίγνωση. Αναφέρει πως μέσα στο τμήμα υπάρχει ανομοιογένεια και η εκπαιδευτικός στοχεύει στο μέσο όρο της τάξης και για αυτό καθημερινά αξιολογούνται τα παιδιά και γίνεται ανατροφοδότηση για να θέσει τους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα διδακτικά εγχειρίδια και δικό της υλικό όταν χρειάζεται, προσαρμοσμένο στις ατομικές ανάγκες των παιδιών. Κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη φωνολογική επίγνωση και στη σύνθεση των συλλαβών. Η εκπαιδευτικός αναφέρει πως χρησιμοποιεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα για να θέσει τους διδακτικούς της στόχους αλλά λαμβάνει υπόψιν και το επίπεδο της τάξης. Η ανίχνευση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνεται μέσω της παρατήρησης και προβαίνει στις απαραίτητες διαφοροποιήσεις. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε μόνο δυσύλλαβες λέξεις και μετά από επτά μήνες υπήρχε αποτέλεσμα. Γενικότερα χρησιμοποιεί λέξεις με λιγότερες συλλαβές, διαφορετικό κείμενο ώστε και ο μαθητής να κάνει τη προσπάθειά του αλλά να μην παραιτηθεί και συνεργάζεται για αυτό τον σκοπό και με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον ρόλο των γονέων, υποστηρίζει, πως είναι σημαντικός και για αυτό κατευθύνει τους γονείς ανάλογα με τις ανάγκες που έχει το κάθε παιδί και με τη μέθοδο που πρέπει να χρησιμοποιούν. Τέλος αναφέρει πως δε χρησιμοποιεί την τεχνολογία όμως πιστεύει πως μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και έχει παρακολουθήσει σεμινάρια για τη διοίκηση της τάξης και για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, έχει 14 χρόνια προϋπηρεσίας και διδάσκει στην Α' τάξη του Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί κυρίως την Αναλυτικοσυνθετική Μέθοδο. Η εκπαιδευτικός υποστηρίζει, πως η αξιολόγηση είναι απαραίτητη και χρησιμοποιεί διαγνωστική και διαμορφωτική αξιολόγηση. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κυρίως δικό της υλικό το οποίο έχει συγκεντρώσει από τα χρόνια υπηρεσίας της όπως καρτέλες με γράμματα για τις συλλαβές, εικόνες, μπαλόνια, ποιηματάκια, βίντεο και τραγουδάκια.. Κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην αναγνώριση των γραμμάτων και των συλλαβών και κυρίως στη γραφοφωνιμική αντιστοιχία. Η

εκπαιδευτικός αναφέρει πως ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα καθώς αποτελεί οδηγός για την ίδια και της παρέχει κατευθυντήριες γραμμές. Για να θέσει τους διδακτικούς της στόχους δίνει έμφαση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα αλλά δεν αγνοεί και το δυναμικό της τάξης. Η ανίχνευση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνεται μέσω της παρατήρησης και προβαίνει στις απαραίτητες διαφοροποιήσεις. Η εκπαιδευτικός απλοποιεί τις ασκήσεις και δίνει λιγότερη ύλη, διαφοροποιεί το υλικό και χρησιμοποιεί περισσότερες εικόνες. Αναφέρει πως έχει διδάξει πολλές φορές σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες, είναι μια μακροχρόνια διαδικασία και συνεργάζεται με την ειδική παιδαγωγό. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον ρόλο των γονέων, υποστηρίζει, πως είναι σημαντικός και για αυτό στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς οργανώνονται συναντήσεις με τους γονείς για να δίνει συμβουλές για το διάβασμα στο σπίτι. Τέλος αναφέρει πως χρησιμοποιεί την τεχνολογία και κυρίως τον ηλεκτρονικό υπολογιστή στον οποίο φτιάχνει λογισμικά παιχνίδια και ποιηματάκια για κάθε γράμμα.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στη Παιδαγωγική Ακαδημία και έχει κάνει Εξομοίωση, έχει 20 χρόνια προϋπηρεσίας και διδάσκει στην Β' τάξη του Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί την Αναλυτικοσυνθετική με την οποία αναλύει και συνθέτει λέξεις. Πραγματοποιεί αξιολόγηση στα παιδιά στο τέλος κάθε κεφαλαίου μέσα από ασκήσεις. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κυρίως διδακτικά εγχειρίδια κι όχι τόσο πολύ δικό της υλικό αλλά ότι υλικό έχει το προσαρμόζει στις ανάγκες των μαθητών της. Κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην έκφραση και τον τρόπο με τον οποίο διαβάζει ένα κείμενο. Με τον τρόπο αυτό γίνεται πιο θεατρική η διδασκαλία και τα παιδιά το συγκρατούν στο μυαλό τους. Η εκπαιδευτικός αναφέρει πως έχει ως βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το προσαρμόζει στις ατομικές ανάγκες των παιδιών της τάξης της για να θέσει τους διδακτικούς της στόχους. Αναφέρει πως στοχεύει στο μέσο όρο για να προχωρήσει η τάξη. Η ανίχνευση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνεται κυρίως στη Β δημοτικού. Εφόσον το παιδί έχει διάγνωση και έχει χαρτί από ΚΕΔΔΥ προσαρμόζει τη διδασκαλία της δίνοντας ξεχωριστές εργασίες σε αυτό το παιδί. Έτσι και στο παιδί με δυσκολίες ανάγνωσης που έχει μέσα στη τάξη δίνει λιγότερη ύλη και πολλές φορές αναφέρει, ζητάει το ίδιο περισσότερες προτάσεις προς ανάγνωση. Η εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής καθώς θεωρεί απαραίτητο να συνεργάζεται κάποιος με

όλους τους φορείς που παρέχουν κατάλληλη βοήθεια. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον ρόλο των γονέων, υποστηρίζει, πως είναι σημαντικός και τους παροτρύνει να αφήσουν τα παιδιά να ανεξαρτητοποιηθούν. να ολοκληρώνουν ασκήσεις εμπέδωσης και να διαβάζουν τα ίδια τα παιδιά παραμύθια στους γονείς κι όχι οι γονείς στα παιδιά. Τέλος αναφέρει πως χρησιμοποιεί την τεχνολογία στη διδασκαλία της διότι υπάρχουν τεχνικά προβλήματα και επειδή δεν έχει εκπαιδευτεί για να το κάνει.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και έχει παρακολουθήσει στην αισθητική αγωγή, έχει 13 χρόνια προϋπηρεσίας και διδάσκει στην Β' τάξη του Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί τη Μέθοδο που ταιριάζει στα παιδιά που έχει στην εκάστοτε τάξη. Τις γνώσεις των παιδιών που υπερτερούν στην ανάγνωση τις εμπλουτίζει. Για την αξιολόγηση των παιδιών δίνει φυλλάδια με εργασίες στο τέλος κάθε ενότητας αλλά και εμβόλιμες μέσα στην εβδομάδα. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κυρίως δικό της υλικό, όπως καρτέλες με ανάγνωση και εξωσχολικά βοηθήματα. Κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη σωστή άρθρωση και την εκφορά των φωνημάτων. Η εκπαιδευτικός αναφέρει δεν ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα και θέτει τους διδακτικούς της στόχους με βάση τις ατομικές ανάγκες των παιδιών της τάξης και εστιάζει όπου υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη. Η ανίχνευση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνεται μέσω της παρατήρησης και προβαίνει στις απαραίτητες διαφοροποιήσεις. Δίνει λιγότερο κείμενο προς ανάγνωση και προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους. Για παράδειγμα σε ένα παιδί που δεν μπορεί να προφέρει το «ρ» δεν δίνει λέξεις που αν εμπεριέχουν το γράμμα αυτό. Αναφέρει πως έχει διδάξει πολλές φορές σε μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης και έχει συνεργαστεί με την εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον ρόλο των γονέων, υποστηρίζει, πως είναι σημαντικός και για αυτό τους κατευθύνει για το πώς θα εργαστούν με τα παιδιά τους στο σπίτι. Τέλος αναφέρει πως δε χρησιμοποιεί την τεχνολογία στη διδασκαλία της γιατί στο σχολείο δεν υπάρχουν οι ιδανικές συνθήκες για να γίνει αλλιώς θα αποτελούσε έναν πολύ βοηθητικό παράγοντα.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στη Παιδαγωγική Ακαδημία και στη Νομική Αθηνών και έχει κάνει εξομοίωση, έχει παρακολουθήσει το Διδασκαλείο, σεμινάρια ΤΠΕ και Αγγλικά, έχει 22 χρόνια προϋπηρεσίας στο γενικό δημοτικό σχολείο και 1 χρόνο σε ειδικό σχολείο και διδάσκει στην Α' τάξη του Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί την

Αναλυτικοσυνθετική Μέθοδο για την ανάλυση και σύνθεση της λέξης αλλά και την Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Υποστηρίζει, πως είναι απαραίτητο τα παιδιά να έχουν κατακτήσει τη φωνολογική επίγνωση για την κατάκτηση της ανάγνωσης. Πραγματοποιεί καθημερινή αξιολόγηση καθώς την θεωρεί απαραίτητη. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα διδακτικά εγχειρίδια αλλά κυρίως δικό της υλικό όπως καρτέλες με γράμματα και πλαστελίνη και οτιδήποτε προκύψει όπως για τη διδασκαλία του γράμματος «λ» έφερε λεμόνια μέσα στη τάξη. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην κατανόηση της συλλαβικής μεθόδου από τα παιδιά. Η εκπαιδευτικός αναφέρει πως συμβουλευτεί και ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το προσαρμόζει στις ατομικές ανάγκες των παιδιών της τάξης της για να θέσει τους διδακτικούς της στόχους. Η ανίχνευση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνεται μέσω της παρατήρησης αλλά και μέσω φωτοτυπιών που δίνει η εκπαιδευτικός στα παιδιά που δυσκολεύονται. Η εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως έχει διδάξει πολλές φορές σε παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης και αυτά τα παιδιά χρειάζονται διαφοροποιημένη διδασκαλία, έναν δάσκαλο δίπλα τους. Συνεργάζεται και με τη δασκάλα της ειδικής αγωγής για αυτά τα θέματα και δεν χρειάστηκε να παρακολουθήσει κάποιο παιδί το τμήμα ένταξης. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον ρόλο των γονέων, υποστηρίζει, πως είναι πολύ σημαντικός για αυτό και συνεργάζεται μαζί τους. όπου τους κατευθύνει και τους συμβουλεύει αλλά και οι ίδιοι τη βοηθάνε. Τέλος αναφέρει πως δε χρησιμοποιεί πλέον την τεχνολογία στη διδασκαλία της αν και πιστεύει πως στους μαθητές με δυσκολίες ο υπολογιστής βοηθάει γιατί με αυτόν μπορείς να φτιάξεις παζλ, λογισμικά παιχνίδια, καρτέλες, σχήματα και έχει χρώμα.

Ο επόμενος εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις σπουδές του στη Παιδαγωγική Ακαδημία και έχει κάνει Εξομοίωση, έχει 30 χρόνια προϋπηρεσίας και διδάσκει στην Α' τάξη του Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί την Αναλυτικοσυνθετική Μέθοδο για την ανάλυση καινούριου γράμματος και για την προφορική σύνθεση της λέξης. Η αξιοποίηση των προϋπάρχουσων γνώσεων των παιδιών γίνεται με τη σύνθεση λέξεων και προτάσεων. Η αξιολόγηση των παιδιών είναι πολύ σημαντική και πραγματοποιείται καθημερινά μέσα από ασκήσεις και από δημιουργικό παιχνίδι. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα διδακτικά εγχειρίδια αλλά και δικό του υλικό όπως καρτέλες για τα γράμματα, λέξεις και τα γραμματικά φαινόμενα. Κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο να γίνουν τα παιδιά γρήγοροι αναγνώστες, δηλαδή στην αναγνωστική

ευχέρεια. Ο εκπαιδευτικός αναφέρει πως συμβουλευεται και ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα όταν θα χρειαστεί κάποια πιο εξειδικευμένη γνώση και θέτει τους διδακτικούς του στόχους πρώτα με βάση το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών κι έπειτα με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η ανίχνευση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνεται μέσω της παρατήρησης και της αξιολόγησης σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, με τον οποίο συνεργάζεται για να γίνει διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα στη τάξη για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Έτσι σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής διαφοροποιεί τις ασκήσεις, δίνει λιγότερες ασκήσεις και λιγότερη ύλη στα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον ρόλο των γονέων, υποστηρίζει, πως είναι πολύ σημαντικός και ιδιαίτερα για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έτσι στους γονείς δίνει τις απαραίτητες κατευθύνσεις για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι με έναν θετικό τρόπο. Τέλος αναφέρει πως γίνεται χρήση της τεχνολογίας αλλά όχι στη τυπική τάξη λόγω του μικρού χώρου της τάξης και του μεγάλου αριθμού παιδιών.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στη Παιδαγωγική Ακαδημία και έχει κάνει Εξομοίωση και έχει ειδικότητα στη διδακτική της γλώσσας, έχει 23 χρόνια προϋπηρεσίας και διδάσκει στην Β' τάξη του Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί την Αναλυτικοσυνθετική και την ολική Μέθοδο. Για να διαπιστώσει σε ποιο επίπεδο βρίσκονται τα παιδιά και ποιες είναι οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους παρότρυνε να γράψουν μία λέξη χωρίς ακόμη να έχουν διδαχθεί τα γράμματα (π.χ π-α-π-ι). Η αξιολόγηση πραγματοποιείται καθημερινά καθώς είναι πολύ σημαντική για να καταλάβει το επίπεδο των παιδιών και να κάνει τις απαραίτητες διορθώσεις. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα διδακτικά εγχειρίδια αλλά και δικό της υλικό όπως καρτέλες με τα γράμματα αλλά και με τα γραμματικά φαινόμενα. Συγκεκριμένα, μοιράζει καρτέλες κάνσον, και τους λέει να γράψουν την λέξη «τόπι». Αφού το γράψουν τους λέει να κόψουν τις συλλαβές «το – πι» και μετά να κόψουν τα γράμματα «τ / ο / π / ι». τους ζητάει να της δείξουν ποιο είναι το «του», όχι το «ταφ» και να το πουν και εκείνα. Μετά, προσπαθούν να κάνουν προτάσεις με 3 λέξεις: «τα παιδιά παίζουν». Κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη γραφοφωνημική αντιστοιχία. Η εκπαιδευτικός αναφέρει πως συμβουλευεται και ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το προσαρμόζει στις ατομικές ανάγκες των παιδιών της τάξης της για να θέσει τους διδακτικούς της στόχους. Η ανίχνευση των

παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνεται μέσω της παρατήρησης και παρατηρεί την πορεία του μέσα στη τάξη. Η εκπαιδευτικός έχει διδάξει σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά όχι με αναγνωστικές. Σε αυτούς τους μαθητές δίνει λιγότερη ύλη και μικρότερο κείμενο για ανάγνωση, διαφοροποιεί και την αξιολόγηση. Συνεργάζεται και συμβουλευεται τη δασκάλα του τμήματος ένταξης για τους κοινούς μαθητές. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον ρόλο των γονέων, υποστηρίζει, πως είναι σημαντικός και για αυτό οι γονείς ενημερώνονται για την ύλη, τους στόχους, τα εγχειρίδια και να μη προσφέρουν υπερβολική βοήθεια στα παιδιά γιατί τότε δεν τα ανεξαρτητοποιούν. Τέλος αναφέρει πως χρησιμοποιεί την τεχνολογία στη διδασκαλία της και ιδιαίτερα το λάπτοπ και το προτζέκτορα με το οποίο προβάλλει στα παιδιά το καινούριο μάθημα και η διδασκαλία έχει έναν διαδραστικό χαρακτήρα.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στη Παιδαγωγική Ακαδημία και έχει κάνει εξομοίωση, έχει 13 χρόνια προϋπηρεσίας στο γενικό δημοτικό σχολείο διδάσκει στην Α' τάξη του Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί την Ολική Μέθοδο κι έπειτα την συνθετική για να συνθέσει τις λέξεις καθώς και τη συλλαβική για να κάνει συλλαβές με κάθε φωνήεν ξεχωριστά. Υποστηρίζει, πως τα περισσότερα παιδιά ήξεραν από το νηπιαγωγείο ήδη τα γράμματα κι έτσι μπορούσαν να κάνουν τους συνδυασμούς γραμμάτων πιο εύκολα. Πραγματοποιεί καθημερινή αξιολόγηση κάθε φορά που γράφουν και διαβάζουν τα παιδιά, καθώς την θεωρεί απαραίτητη. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα διδακτικά εγχειρίδια αλλά υλικό που θα βρει στο διαδίκτυο και το προσαρμόζει στις ανάγκες των μαθητών. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αναγνωστική ευχέρεια για να εξαλειφθεί ο συλλαβισμός αλλά και στη γραφοφωνημική αντιστοιχία. Η εκπαιδευτικός αναφέρει πως συμβουλευεται και ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα γιατί παρέχει δημιουργικές ιδέες και το προσαρμόζει στις ατομικές ανάγκες των παιδιών της τάξης για να θέσει τους διδακτικούς της στόχους. Η ανίχνευση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνεται μέσω της παρατήρησης. Η εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως έχει διδάξει πολλές φορές σε παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης αλλά η διδασκαλία της θεωρεί πως είναι φτωχή για αυτά τα παιδιά καθώς δεν προσφέρει όσα μπορεί, προσπαθεί να τα βοηθήσει στο διάλειμμα και κατά τη διάρκεια του μαθήματος όταν υπάρχει χρόνος. Στους συγκεκριμένους μαθητές δίνει λιγότερη ύλη, πραγματοποιεί συχνές επαναλήψεις και απλοποιεί τις ασκήσεις. Συνεργάζεται και με τη δασκάλα της ειδικής αγωγής για αυτά τα θέματα αν και μετά τα Χριστούγεννα τα παιδιά θα

παρακολουθήσουν το τμήμα ένταξης. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον ρόλο των γονέων, υποστηρίζει, πως είναι πολύ σημαντικός για αυτό και συνεργάζεται μαζί τους, όπου τους κατευθύνει και τους συμβουλεύει ενώ καθημερινά στέλνει σημειώματα στους γονείς για τη πρόοδο του παιδιού. Τέλος αναφέρει πως δε χρησιμοποιεί την τεχνολογία γιατί πιστεύει πως σε τέτοια ηλικία δεν θα βοηθούσε καθώς τα παιδιά πρέπει να μάθουν τη δεξιότητα στο μυαλό τους.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στη Παιδαγωγική Ακαδημία, έχει 8 χρόνια προϋπηρεσίας στο γενικό δημοτικό σχολείο και διδάσκει στη Β' τάξη του Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί την Αναλυτικοσυνθετική και τη Συλλαβική Μέθοδο. Διευρύνει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών με επιπλέον γνώσεις. Πραγματοποιεί καθημερινή αξιολόγηση καθώς την θεωρεί απαραίτητη και τα παιδιά κάθε μέρα κάνουν ανάγνωση του μαθήματος. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα διδακτικά εγχειρίδια αλλά και δικό της υλικό το οποίο προσαρμόζει στις ανάγκες των μαθητών. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αναγνωστική ευχέρεια ώστε να σταματήσουν να συλλαβίζουν και σε ένα μεταγενέστερο επίπεδο θα επιτευχθεί και η κατανόηση. Η εκπαιδευτικός αναφέρει πως συμβουλευεται και ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα αλλά όχι κατά γράμμα και για αυτό το προσαρμόζει στις ατομικές ανάγκες των παιδιών της τάξης της για να θέσει τους διδακτικούς της στόχους. Η ανίχνευση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνεται μέσω της ανάγνωσης με πρακτικό τρόπο παρατηρείς αν κάποια παιδιά δυσκολεύονται. Σε αυτά τα παιδιά δίνει λιγότερη ύλη, λιγότερες και πιο απλοποιημένες ασκήσεις για το σπίτι. Η εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως έχει διδάξει πολλές φορές σε παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης αλλά υπήρχαν δυσκολίες και για αυτό τη μεγαλύτερη βοήθεια την λαμβάνουν από το τμήμα ένταξης και για αυτό υπάρχει άψογη συνεργασία με τη δασκάλα της ειδικής αγωγής και μαζί δημιουργούν ένα πρόγραμμα για τα παιδιά. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον ρόλο των γονέων, υποστηρίζει, πως είναι πολύ σημαντικός για αυτό και συνεργάζεται μαζί τους, όπου τους κατευθύνει και τους καθοδηγεί δείχνοντάς τους με ποιο τρόπο πρέπει να εργαστούν στο σπίτι. Τέλος αναφέρει πως δε χρησιμοποιεί την τεχνολογία πολύ συχνά στη διδασκαλία της αν και πιστεύει πως θα βοηθούσε αλλά δεν ανταποκρίνεται επαρκώς σε όλους τους μαθητές και τις ανάγκες τους.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, έχει 13 χρόνια προϋπηρεσίας στο γενικό δημοτικό σχολείο

και διδάσκει στη Β' τάξη του Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί την Αναλυτικοσυνθετική και τη Συλλαβική Μέθοδο. Στη Β' Δημοτικού η εκπαιδευτικός και τα παιδιά και κάνουν ανάγνωση το κείμενο και κυκλώνουν συγκεκριμένες λέξεις στις προτάσεις. Διευρύνει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών με επιπλέον γνώσεις ξεκινώντας από την ορθογραφία αλλά και παροτρύνοντας τα παιδιά να περιγράψουν το σχήμα του κάθε γράμματος. Πραγματοποιεί καθημερινή αξιολόγηση καθώς την θεωρεί απαραίτητη για την ανατροφοδότηση του εκάστοτε μαθήματος. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα διδακτικά εγχειρίδια αλλά και δικό της υλικό το οποίο προσαρμόζει στις ανάγκες των μαθητών (καρτέλες με γράμματα, συγκεκριμένα παραμύθια και ποιήματα). Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αναγνωστική ευχέρεια ώστε να σταματήσουν να συλλαβίζουν στη Β' Δημοτικού ενώ στην Α' Δημοτικού δίνει έμφαση στη γραφοφωνημική αντιστοιχία. Η εκπαιδευτικός αναφέρει πως συμβουλευεται και ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα αλλά όχι κατά γράμμα για να θέσει τους διδακτικούς της στόχους. Η ανίχνευση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνεται μέσω της ανάγνωσης, με πρακτικό τρόπο παρατηρεί αν κάποια παιδιά δυσκολεύονται. Σε αυτά τα παιδιά δίνει λιγότερη ύλη, λιγότερες και πιο απλοποιημένες ασκήσεις για το σπίτι. Η εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως έχει κάποιο παιδί που έχει μαθησιακές δυσκολίες αλλά δυσκολεύεται από αμέλεια αλλά στα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης συμβάλλει η βοήθεια από το τμήμα ένταξης και για αυτό υπάρχει άψογη συνεργασία με τη δασκάλα της ειδικής αγωγής. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον ρόλο των γονέων, υποστηρίζει, πως είναι πολύ σημαντικός για αυτό και συνεργάζεται μαζί τους, όπου τους κατευθύνει και τους καθοδηγεί δείχνοντάς τους με ποιο τρόπο πρέπει να εργαστούν στο σπίτι. Τέλος αναφέρει πως χρησιμοποιεί την τεχνολογία πολύ συχνά στη διδασκαλία της και ιδιαίτερα τον ηλεκτρονικό υπολογιστή τον οποίο εμπλουτίζει με λογισμικά προγράμματα.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, έχει 14 χρόνια προϋπηρεσίας στο γενικό δημοτικό σχολείο διδάσκει στην Α' τάξη του Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί την Αναλυτικοσυνθετική Μέθοδο. Υποστηρίζει, πως τα περισσότερα παιδιά ήξεραν από το νηπιαγωγείο ήδη τα κεφαλαία γράμματα κι έτσι προχωρήσανε σε επόμενο επίπεδο. Πραγματοποιεί καθημερινή αξιολόγηση κάθε φορά που γράφουν και διαβάζουν τα παιδιά, καθώς την θεωρεί απαραίτητη αλλά και μία

φορά την εβδομάδα, κάθε Παρασκευή. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα διδακτικά εγχειρίδια αλλά και λογοτεχνικά κείμενα και παραμύθια για να εξασκηθούν τα παιδιά στην ανάγνωση. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αναγνωστική ευχέρεια για να εξαλειφθεί ο συλλαβισμός αλλά και στη γραφοφωνημική αντιστοιχία. Η εκπαιδευτικός αναφέρει πως συμβουλευεται και ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το προσαρμόζει στις ατομικές ανάγκες των παιδιών της τάξης της για να θέσει τους διδακτικούς της στόχους. Η ανίχνευση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνεται μέσω διαγνωστικών κριτηρίων και κριτικές ερωτήσεις αλλά ακόμη και από τις ζωγραφιές των παιδιών παρατηρούνται κάποιες δυσκολίες. Η εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως έχει διδάξει μία φορά σε ένα παιδί με δυσλεξία και το ανέφερε σε ειδικούς. Σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες πραγματοποιεί συχνές επαναλήψεις και απλοποιεί τις ασκήσεις και διαφοροποιεί την ορθογραφία και την ανάγνωση. Συνεργάζεται με τη δασκάλα του ολοήμερου και τη συμβουλευεί για το τι ακριβώς να προσέξει. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον ρόλο των γονέων, υποστηρίζει, πως είναι πολύ σημαντικός για αυτό και συνεργάζεται μαζί τους ώστε να ακολουθούνε τον ίδιο τρόπο ανάγνωσης και γραφής αλλά και τις ίδιες μεθόδους. Τέλος αναφέρει πως χρησιμοποιεί την τεχνολογία και έχει δικό της προτζέκτορα όπου προβάλλει για κάθε γράμμα και μία ιστορία και τα παιδιά κάνουν ασκήσεις και με την εικόνα και τον ήχο επικεντρώνονται περισσότερο.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, έχει 10 χρόνια προϋπηρεσίας στο γενικό δημοτικό σχολείο διδάσκει στην Α' τάξη του Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί την Αναλυτικοσυνθετική και Ολική Μέθοδο κι έπειτα την συνθετική για να συνθέσει τις λέξεις και γενικότερα όλες τις μεθόδους. Υποστηρίζει, πως τα περισσότερα παιδιά ήξεραν από το νηπιαγωγείο ήδη τα γράμματα κι έτσι μπορούσαν να κάνουν τους συνδυασμούς γραμμάτων πιο εύκολα κι από εκεί ξεκινάει και η διδασκαλία της. Πραγματοποιεί καθημερινή αξιολόγηση κάθε φορά που γράφουν και διαβάζουν τα παιδιά, καθώς την θεωρεί απαραίτητη αλλά και με επαναλήψεις μία φορά την εβδομάδα. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα διδακτικά εγχειρίδια αλλά και δικό της υλικό που το προσαρμόζει στις ανάγκες των μαθητών. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη γραφοφωνημική αντιστοιχία. Η εκπαιδευτικός αναφέρει πως συμβουλευεται και ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα ιδιαίτερα την πρώτη χρονιά και το προσαρμόζει στις ατομικές ανάγκες των παιδιών της τάξης της για να θέσει τους διδακτικούς της

στόχους. Η ανίχνευση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνεται μέσω της παρατήρησης, τα παιδιά δεν αναγνωρίζουν τα γράμματα και δεν έχουν ευχέρεια. Η εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως έχει διδάξει πολλές φορές σε παιδιά με ελαφριές δυσκολίες ανάγνωσης που να μην χρειάζονται ειδική παρέμβαση. Στους συγκεκριμένους μαθητές δίνει λιγότερη ύλη, πραγματοποιεί συχνές επαναλήψεις και απλοποιεί τις ασκήσεις. Συνεργάζεται με τους γονείς αλλά και με τη δασκάλα της ειδικής αγωγής για αυτά τα παιδιά. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον ρόλο των γονέων, υποστηρίζει, πως είναι πολύ σημαντικός για αυτό και συνεργάζεται μαζί τους, όπου τους κατευθύνει και τους συμβουλεύει και τους ενημερώνει. Τέλος αναφέρει πως χρησιμοποιεί την τεχνολογία για τη διδασκαλία της με βίντεο και ασκήσεις.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, έχει 18 χρόνια προϋπηρεσίας στο γενικό δημοτικό σχολείο διδάσκει στην Α' τάξη του Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί την Αναλυτικοσυνθετική Μέθοδο. Υποστηρίζει, πως τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών τις αξιοποιεί μέσω των εικόνων, τις οποίες τα παιδιά περιγράφουν και σχηματίζουν προτάσεις. Πραγματοποιεί καθημερινή αξιολόγηση κάθε φορά που γράφουν και διαβάζουν τα παιδιά, καθώς την θεωρεί απαραίτητη. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα διδακτικά εγχειρίδια αλλά και δικό της υλικό. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αναγνώριση των συλλαβών και των γραμμάτων αλλά και στο συλλαβισμό. Η εκπαιδευτικός αναφέρει πως συμβουλευεται και ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το προσαρμόζει στις ατομικές ανάγκες των παιδιών της τάξης της για να θέσει τους διδακτικούς της στόχους. Η ανίχνευση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνεται μέσω της παρατήρησης. Η εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως έχει διδάξει πολλές φορές σε παιδιά με ήπιες δυσκολίες ανάγνωσης και υπήρξε βελτίωση. Στους συγκεκριμένους μαθητές δίνει ειδικές ασκήσεις τόσο στη τάξη όσο και στο σπίτι. Αναφέρει πως δεν έτυχε να συνεργαστεί με τη δασκάλα της ειδικής αγωγής. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον ρόλο των γονέων, υποστηρίζει, πως είναι πολύ σημαντικός για αυτό και συνεργάζεται μαζί τους, όπου τους κατευθύνει και τους συμβουλεύει και τους δίνει οδηγίες για τον τρόπο που πρέπει να διαβάζουν οι γονείς στο σπίτι. Τέλος αναφέρει πως πιστεύει ότι θα βοηθούσε η τεχνολογία στη διδασκαλία της αλλά δε τη χρησιμοποιεί συχνά αλλά μόνο σε project.

Η επόμενη εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στη Παιδαγωγική Ακαδημία και έχει κάνει εξομοίωση, έχει 21 χρόνια προϋπηρεσίας στο γενικό δημοτικό

σχολείο διδάσκει στην Α' τάξη του Δημοτικού. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο, όπως ακριβώς αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Υποστηρίζει, πως τα παιδιά, τα οποία έχουν περισσότερες γνώσεις από τα υπόλοιπα τα κάνει βοηθούς της τάξης ώστε να μην πλήττουν και να παίρνουν πρωτοβουλίες. Πραγματοποιεί καθημερινή αξιολόγηση κάθε φορά που γράφουν και διαβάζουν τα παιδιά, καθώς την θεωρεί απαραίτητη. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα διδακτικά εγχειρίδια αλλά η εμπειρία της τη βοηθάει στη διδασκαλία. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αναγνωστική ευχέρεια για να εξαλειφθεί ο συλλαβισμός αλλά και στη κατανόηση του κειμένου. Η εκπαιδευτικός αναφέρει πως συμβουλευτεί και ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα αλλά όχι κατά γράμμα, το προσαρμόζει στις ατομικές ανάγκες των παιδιών της τάξης της για να θέσει τους διδακτικούς της στόχους. Η ανίχνευση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνεται μέσω της παρατήρησης. Η εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως απευθύνεται σε ψυχολόγο και στο ΚΕΔΔΥ γιατί οι μαθητές αυτοί χρειάζονται εξατομικευμένη διδασκαλία. Στους συγκεκριμένους μαθητές δίνει λιγότερη ύλη, πραγματοποιεί συχνές επαναλήψεις και απλοποιεί τις ασκήσεις αλλά δεν πιέζει τους μαθητές να διαβάσουν και να γράψουν. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον ρόλο των γονέων, υποστηρίζει, πως είναι πολύ σημαντικός για αυτό και συνεργάζεται μαζί τους, όπου τους κατευθύνει και τους συμβουλεύει, ενώ κάθε Τετάρτη πραγματοποιεί συνάντηση για μία ώρα με τους γονείς. Τέλος αναφέρει πως δε χρησιμοποιεί την τεχνολογία για τεχνικούς λόγους αλλά υποστηρίζει πως βοηθάει και βελτιώνει τη διδασκαλία.

Τέλος, είναι απαραίτητο να αναφερθεί πως στη συνέντευξη έλαβαν μέρος και εκπαιδευτικοί τεσσάρων τμημάτων ένταξης της περιοχής του Βόλου.

Συγκεκριμένα, ο πρώτος εκπαιδευτικός είναι άνδρας έχει ολοκληρώσει τις σπουδές του στη Παιδαγωγική Ακαδημία, έχει κάνει Μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή, έχει 17 χρόνια προϋπηρεσίας στη τυπική τάξη και 7 χρόνια στο τμήμα ένταξης, στο οποίο διδάσκει. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί την ολική και την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο. Βασικό εφόδιο για τη διδασκαλία του αποτελούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, τις οποίες διευρύνει και εμπλουτίζει. Η άτυπη αξιολόγηση πραγματοποιείται καθημερινά καθώς αποτελεί βασική προϋπόθεση για την διδασκαλία και για τη βελτίωση του μαθητή. Η τυπική αξιολόγηση πραγματοποιείται κάθε μήνα. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα διδακτικά εγχειρίδια αλλά κυρίως δικό του υλικό για τη διδασκαλία του. Στις πρώτες τάξεις του

δημοτικού σχολείου δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο συλλαβισμό και στη γραφοφωνημική αντιστοιχία. Βασικός στόχος είναι να συμβαδίζουν οι μαθητές το Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης τους, το χρησιμοποιεί όπου είναι εφικτό και αυτό αποτελεί την ένταξη. Οι διδακτικοί στόχοι προσαρμόζονται πάντα στις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Αρχικά, γίνεται η αξιολόγηση του παιδιού και μετέπειτα τίθενται οι διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι αναπροσαρμόζονται εάν χρειαστεί. Η ανίχνευση των μαθητών γίνεται μέσω της παρακολούθησης του μαθητή στη τυπική τάξη και του προσδιορισμού των δυσκολιών του. Ο εκπαιδευτικός απλοποιεί τα κείμενα και δίνει λιγότερη ύλη για το σπίτι με σκοπό να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία. Κάνει προσαρμογές ώστε να ταιριάζει στις ατομικές ανάγκες του μαθητή. Για την επίτευξη των διδακτικών στόχων υπάρχει συνεργασία με όλους τους δασκάλους του σχολείου αλλά και με τους γονείς των παιδιών, τους οποίους τους κατευθύνει και τους παρέχει τεχνικές οδηγίες για να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Τέλος, γίνεται χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και ειδικότερα στην ανάγνωση. Είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τη διδασκαλία της ανάγνωσης αλλά πάντα πρέπει να υπάρχει μία ισορροπία.

Ο δεύτερος εκπαιδευτικός είναι γυναίκα, έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στη Παιδαγωγική Ακαδημία, έχει κάνει Εξομοίωση, μεταπτυχιακό στη ψυχολογία, Διδασκαλείο και Συμβουλευτική στο Κατάκη, έχει 24 χρόνια προϋπηρεσίας στη τυπική τάξη και 8 χρόνια στο τμήμα ένταξης, στο οποίο διδάσκει. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί την ολική, την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο και την Πολυαισθητηριακή μέθοδο αλλά και όλες τις μεθόδους γιατί δε ταιριάζει σε κάθε μαθητή η ίδια μέθοδος. Βασικό εφόδιο για τη διδασκαλία της αποτελούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, τις οποίες διευρύνει και εμπλουτίζει μέσα από ερωτήσεις και από την επανάληψη. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται αρχικά στην αρχή της χρονιάς για να προσδιοριστεί το επίπεδο του μαθητή σε σχέση με τους συμμαθητές του κι έπειτα πραγματοποιείται καθημερινά καθώς αποτελεί βασική προϋπόθεση για την διδασκαλία. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κυρίως δικό της υλικό, το οποίο προσαρμόζει στις ανάγκες του κάθε παιδιού αλλά τη φετινή χρονιά ξεκίνησε να χρησιμοποιεί και τα διδακτικά εγχειρίδια για να συμβαδίζει με την υπόλοιπη τάξη. Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη γραφοφωνημική αντιστοιχία και στη φωνολογική επίγνωση. Βασικός στόχος είναι να συμβαδίζουν οι μαθητές με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης τους, το χρησιμοποιεί όπου είναι εφικτό και αυτό αποτελεί την

ένταξη. Οι διδακτικοί στόχοι προσαρμόζονται πάντα στις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Αρχικά, γίνεται η αξιολόγηση του παιδιού και μετέπειτα τίθενται οι διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι αναπροσαρμόζονται εάν χρειαστεί. Η ανίχνευση των μαθητών γίνεται μέσω της παρακολούθησης του μαθητή στη τυπική τάξη και του προσδιορισμού των δυσκολιών του με τη χορήγηση ενός τεστ πρώιμης ανίχνευσης και τη «Λίστα ελέγχου βασικών δεξιοτήτων». Ο εκπαιδευτικός δίνει λιγότερη ύλη, διαφοροποιεί τα κείμενα και κάνει πολλές επαναλήψεις στα γράμματα, στα φωνήματα και τις συλλαβές. Για την επίτευξη των διδακτικών στόχων υπάρχει συνεργασία με όλους τους δασκάλους του σχολείου αλλά και με τους γονείς των παιδιών, τους οποίους τους κατευθύνει και τους παρέχει συμβουλές για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να κοινωνικοποιηθούν. Τέλος, υποστηρίζει, πως βοηθάει πολύ η τεχνολογία τα παιδιά στη φωνολογική επίγνωση με διαδραστικά παιχνίδια και συγκεκριμένα λογισμικά.

Ο τρίτος εκπαιδευτικός είναι άνδρας, έχει ολοκληρώσει τις σπουδές του στη Παιδαγωγική Ακαδημία, έχει κάνει Μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή και συγκεκριμένα στο Μαράσλειο, έχει 20 χρόνια προϋπηρεσίας στη τυπική τάξη και 10 χρόνια στο τμήμα ένταξης, στο οποίο διδάσκει. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί την συλλαβική και την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο. Βασικό εφόδιο για τη διδασκαλία του αποτελούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, τις οποίες αξιοποιεί με μικρές λέξεις και τις διευρύνει. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται καθημερινά γιατί οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται συνεχή αναπροσαρμογή των στόχων και μια φορά την εβδομάδα πραγματοποιείται γενική αξιολόγηση. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κυρίως δικό του υλικό για τη διδασκαλία του, το οποίο αναπροσαρμόζει κάθε φορά για τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή. Στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, υποστηρίζει, επιδιώκει την κατάκτηση των γραμμάτων και των συλλαβών και όχι την ανάδυση της ανάγνωσης και της γραφής. Βασικός στόχος είναι να συμβαδίζουν οι μαθητές το Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης τους, το χρησιμοποιεί όταν οι μαθητές μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτό και αυτό αποτελεί την ένταξη. Οι διδακτικοί στόχοι προσαρμόζονται πάντα στις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού όταν πρόκειται για εξατομικευμένη διδασκαλία και όταν πρόκειται για συνεργατική προσαρμόζονται στα πλαίσια της ομάδας. Η ανίχνευση των μαθητών γίνεται μέσω της παρακολούθησης του μαθητή στη τυπική τάξη και του προσδιορισμού των δυσκολιών του κι έπειτα της ατομικής του αξιολόγησης στο τμήμα ένταξης. Ο εκπαιδευτικός εξατομικεύει τη

διδασκαλία και τη διαφοροποιεί όσον αφορά τους ρυθμούς και τις μεθόδους. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιεί πλούσιο οπτικό υλικό και πολλές φορές τον ηλεκτρονικό υπολογιστή με ανάλογα προγράμματα που αντιστοιχούν σε κάθε μαθητή. Κάνει προσαρμογές ώστε να ταιριάζει στις ατομικές ανάγκες του μαθητή. Για την επίτευξη των διδακτικών στόχων υπάρχει συνεργασία με όλους τους δασκάλους του σχολείου, τους οποίους καθοδηγεί και τους προτείνει λύσεις για διαφοροποιημένη διδασκαλία αλλά και με τους γονείς των παιδιών, τους οποίους τους κατευθύνει και τους παρέχει συμβουλές για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι. Τέλος, γίνεται χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή αν και αναφέρει πως είναι «οπαδός του μαύρου πίνακα» καθώς ένας υπολογιστής δε βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους.

Ο τέταρτος εκπαιδευτικός είναι γυναίκα, έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, έχει κάνει Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, έχει 18 χρόνια προϋπηρεσίας στο τμήμα ένταξης, στο οποίο διδάσκει. Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής χρησιμοποιεί την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο. Βασικό εφόδιο για τη διδασκαλία του αποτελούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών στο προφορικό λόγο, τις οποίες αξιοποιεί για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής. Η αξιολόγηση υλοποιείται μέσω άτυπων δοκιμασιών που κατασκευάζει η ίδια. Υλοποιείται τρεις φορές το χρόνο. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, γύρω στα Χριστούγεννα με τη μορφή της διαμορφωτικής αξιολόγησης και τέλος κατά την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κυρίως δικό της υλικό αλλά και βοηθήματα. Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης. Οι διδακτικοί στόχοι προσαρμόζονται πάντα στις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού και επιλέγονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα μόνο οι σημαντικότεροι στόχοι για τη μετέπειτα μαθησιακή του πορεία. Η επιλογή των διδακτικών στόχων βασίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της τάξης φοίτησης του μαθητή υπό το πρίσμα των ιδιαίτερων (εκπαιδευτικών) αναγκών, δυνατοτήτων και δυσκολιών του. Η ανίχνευση των μαθητών γίνεται μέσω της παρακολούθησης του μαθητή στη τυπική τάξη και του προσδιορισμού των δυσκολιών του. Το Τμήμα Ένταξης παρακολουθούν 12 παιδιά και τα περισσότερα έχουν Αναγνωστικές Δυσκολίες, δηλαδή δεν έχουν ευχερή ανάγνωση ή κατανόηση. Είναι οργανωμένα κυρίως σε ομάδες αλλά και εξατομικευμένα. Εξατομικευμένα τα παιδιά ανταποκρίνονται καλύτερα. Η εκπαιδευτικός δεν κάνει διαφοροποιήσεις στο βιβλίο. Χρησιμοποιεί βοηθήματα

εξειδικευμένα, κείμενο σε Υπολογιστή και φτιάχνει δικές της ερωτήσεις. Όταν ένα παιδί έχει θέματα αποκωδικοποίησης χρησιμοποιεί καρτέλες για σύνθεση συλλαβών. Για την επίτευξη των διδακτικών στόχων υπάρχει συνεργασία με όλους τους δασκάλους του σχολείου αλλά και με τους γονείς των παιδιών, τους οποίους τους κατευθύνει και τους συμβουλεύει για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι. Τέλος, γίνεται χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και ειδικότερα στην ανάγνωση όπου υπάρχουν προγράμματα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο όπως «η Κοκκινοσκουφίτσα».

3. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Στην έρευνα που παρουσιάστηκε μελετήθηκαν οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Αυτό επιτεύχθηκε μέσω της συνέντευξης και της μη συμμετοχικής παρατήρησης στα σχολεία όπου εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί. Η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων δεν έχει μελετηθεί καθώς δεν υπήρχαν τα αριθμητικά δεδομένα, τα οποία επέτρεπαν μία τέτοια μελέτη.

Αρχικά, όσον αφορά τις μεθόδους Πρώτης Ανάγνωσης και γραφής, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εφαρμόζει την *αναλυτικοσυνθετική μέθοδο*, η οποία είναι και η κατά βάση προτεινόμενη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η δεύτερη συχνότερα χρησιμοποιούμενη μέθοδος είναι η ολική και ακολουθούν η συλλαβική, η συνθετική και η φωνολογική. Τέλος ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (μόνο δύο) πιστεύουν ότι δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη μέθοδος της ανάγνωσης και της γραφής αλλά εξαρτάται από τις ανάγκες των μαθητών της εκάστοτε τάξης. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τη Μούσιου- Μυλωνά (2003), η οποία βρήκε στην έρευνά της ότι οι εκπαιδευτικοί της Α' τάξης σε μεγάλο ποσοστό (76,7 %) ακολουθούν την προτεινόμενη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αναλυτικοσυνθετική μέθοδο και μόνο το 23,3 % χρησιμοποιεί άλλες μεθόδους.

Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα διδακτικά εγχειρίδια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτο σε συνδυασμό με δικό τους υλικό. Μεγάλη προτίμηση έδειξαν για καρτέλες με γράμματα και λέξεις, για τα παραμύθια, για το διαδίκτυο και για τα φύλλα εργασίας. Παρά την αναγκαιότητα εμπλοκής και ενασχόλησης των μαθητών με θεσμοθετημένες μορφές λόγου και κειμένων (Χατζησαββίδης, 2013) εξακολουθεί να γίνεται κατάχρηση των φωτοτυπιών. Τις χαμηλότερες προτιμήσεις έδειξαν για σελιδοδείκτες, δαχτυλόκουκλες, τραγούδια, ποιήματα, γλωσσοδέτες, κατασκευές, εφημερίδες, λογοτεχνικά κείμενα και εγκυκλοπαίδειες. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα της Μούσιου- Μυλωνά (2003). Όπως αναφέρει ο Αϊδίνης (2006) το πώς διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί ανάγνωση και γραφή είναι ένα σύνθετο ζήτημα που δεν αποτυπώνεται μόνο στην εφαρμογή των σχολικών βιβλίων.

Σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών τους. Οι περισσότεροι ξεκινούν τη διδασκαλία

τους με κάτι γνωστό που γνωρίζουν ήδη τα παιδιά και εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους. Κάποιοι εμπλουτίζουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις με παραμύθια και μυθοπλασία και άλλοι με αφορμή την εικόνα του βιβλίου.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικό στόχο να αναπτύξουν την φωνολογική επίγνωση στους μαθητές των δύο πρώτων τάξεων, έτσι ώστε να αναγνωρίζουν τον ήχο των γραμμάτων, να σχηματίζουν συλλαβές και να δημιουργούν λέξεις. Σημαντικό για τους ίδιους είναι οι μαθητές να διαβάζουν με κατανόηση και να κατακτήσουν την αναγνωστική ευχέρεια. Η ταχύτητα και η έκφραση της ανάγνωσης θεωρούνται λιγότερο σημαντικοί στόχοι.

Όσον αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα στην έρευνά μας βρέθηκε ότι σχεδόν όλοι χρησιμοποιούν, αν όχι πάντα τις περισσότερες φορές, τις οδηγίες του. Ένας πολύ μικρός αριθμός εκπαιδευτικών (μόνο δύο) ανέφεραν ότι δεν το χρησιμοποιούν καθόλου. Η χρήση αυτή επαληθεύεται και από το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας ακολουθούν τη μέθοδο που προτείνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, έτσι όπως αποτυπώνεται αυτή στο σχολικό εγχειρίδιο. Μάλιστα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί το χρησιμοποιούν σε συνδυασμό με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών τους για να θέσουν τους διδακτικούς τους στόχους.

Στο επόμενο εύρημα της έρευνας μας φαίνεται ότι για τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και γενικότερα με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι υπεύθυνοι μόνο οι ειδικοί παιδαγωγοί. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφέρουν ότι έχουν διδάξει σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Μάλιστα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως ανιχνεύουν τις μαθησιακές δυσκολίες μέσω της συστηματικής παρατήρησης και της καταγραφής των Μαθησιακών δυσκολιών, κάποιοι μέσα από την εμπειρία τους, δηλαδή εμπειρικά ξέρουν τι να περιμένουν. Πολλές φορές προβαίνουν και σε άλλες ενέργειες αξιολόγησης όπως σε άτυπα κριτήρια(κατάλληλες ασκήσεις) ή τεστ (Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων). Το εύρημα αυτό δείχνει πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μέρος του σχολείου και της τάξης και οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διαφοροποιούν την διδασκαλία τους.

Όσον αφορά την άποψη των δασκάλων στο πώς ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές Τυπικής Ανάπτυξης μπορεί να διαφοροποιηθεί και να εφαρμοσθεί και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θεωρούν ότι πρώτα πρέπει να διαφοροποιούν την έκταση της ύλης, κατόπιν το υλικό, τις τεχνικές και τις μεθόδους, τους στόχους και

τέλος την αξιολόγηση. Πράγματι και από την παρατήρηση της ερευνήτριας φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην έκταση της ύλης όταν θέλουν να διαφοροποιήσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης δεν εφαρμόζουν με τον ίδιο τρόπο την διαφοροποίηση όπως αυτή προτείνεται μέσα από την βιβλιογραφία και πολύ συχνά την ταυτίζουν με την λιγότερη έκταση της ύλης, η οποία αποτελεί μία εύκολη αβασάνιστη λύση. Δεν είναι καθόλου περίεργο αυτό, αν σκεφτεί κάποιος ότι τα Προγράμματα Σπουδών τόσο των Παιδαγωγικών Ακαδημιών παλαιότερα όσο και των σημερινών Παιδαγωγικών Τμημάτων περιλαμβάνουν ελάχιστα έως καθόλου μαθήματα Ειδικής Αγωγής. Δεδομένου του ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μέρος της τάξης και του σχολείου πρέπει να συμπεριληφθούν στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης περισσότερα μαθήματα ειδικής αγωγής.

Πολύ αισιόδοξο ήταν το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί της Γενικής Εκπαίδευσης έκριναν την συνεργασία τους με τους ειδικούς παιδαγωγούς ως ικανοποιητική για τους κοινούς μαθητές τους. Είναι αναμενόμενο πως όσο καλύτερα συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί τόσο καλύτερα αποτελέσματα θα είναι τα αποτελέσματα της μάθησης για των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες.

Πέρα από τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών πολύ σημαντική είναι και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Ο ρόλος των γονέων είναι πολύ σημαντικός για την Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή, όπου αποτελεί ένα μεγάλο κοινωνικό κομμάτι. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως ο ρόλος των γονέων είναι σημαντικός για αυτό και οργανώνουν συγκεντρώσεις ώστε να κατευθύνουν σωστά τη βοήθεια των γονέων. Ωστόσο από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και οι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν ότι «όλα πρέπει να γίνονται στο σχολείο», δηλαδή υποστηρίζουν τον ρόλο του σχολείου που αντισταθμίζει τους ρόλους των γονέων. Στόχος είναι να απαλυνθεί η προέλευση και να μην έχει τόσο ισχυρή επίδραση όσο το ίδιο το σχολείο. Ωστόσο, όπως υποστηρίζει η Τάφα (2011) ο ρόλος των παιδαγωγών είναι να ενημερώνουν και να καθοδηγούν τους γονείς με τις ενέργειες που πρέπει να αναλάβουν οι ίδιοι στο σπίτι. Είναι απαραίτητο να συνεργάζονται με τους γονείς και να τους προσκαλούν στο σχολείο (Τάφα, 2011).

Οι έρευνες δείχνουν ότι τα οφέλη από τη χρήση των υπολογιστών στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι μεγάλα και για αυτό κερδίζουν συνεχώς έδαφος στην εκπαίδευση τόσο των Τυπικά Αναπτυσσόμενων παιδιών όσο και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στην εκμάθηση της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τεχνολογία μέσα στη τάξη τους και μάλιστα τη θεωρούν βοηθητική. Βέβαια μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η τεχνολογία είναι βοηθητική αλλά δεν μπορούν να την χρησιμοποιήσουν λόγω τεχνικών προβλημάτων, όπως είναι η ανυπαρξία του υλικού, ο χρόνος που «χαραμίζεται». Από την άλλη πλευρά υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί, ισχυρίζονται ότι δεν πρέπει να αντικαθίσταται ο δάσκαλος κι αυτοί που δεν την χρησιμοποιούν διότι δεν την βρίσκουν βοηθητική. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έχουν ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και για αυτό προτιμούν πιο παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας της ανάγνωσης. Όταν δεν χρησιμοποιεί κάποιος την τεχνολογία στην καθημερινότητά του είναι πολύ δύσκολο να την χρησιμοποιήσει και στο σχολείο. Χρειάζεται να υπάρχουν εφαρμογές που θα πληροφορούν τον εκπαιδευτικό και περισσότερα επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με την τεχνολογία και τα οφέλη της στην εκπαίδευση.

Συμπερασματικά, όσον αφορά τα ερευνητικά μας ερωτήματα:

- Το πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα απαντήθηκε καθώς με βάση τις αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών, οι ίδιοι διδάσκουν την πρώτη ανάγνωση και γραφή με βάση την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο που προτείνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Βασίζονται στις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών και χρησιμοποιούν δικό τους υλικό αλλά και τα διδακτικά εγχειρίδια. Για να θέσουν τους διδακτικούς τους στόχους οι περισσότεροι συμβουλευονται το Αναλυτικό Πρόγραμμα αλλά σε συνδυασμό με τις ανάγκες των παιδιών που έχουν στη τάξη τους. Οι περισσότεροι αυτοαναφέρουν πως διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους για τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και συνεργάζονται με τον ειδικό παιδαγωγό του σχολείου και με τους γονείς. Τέλος, ισχυρίζονται πως χρησιμοποιούν την τεχνολογία για τη διδασκαλία τους αλλά όχι πάντα λόγω τεχνικών προβλημάτων και για να αποφευχθεί ο κίνδυνος να αντικαταστήσει τον εκπαιδευτικό.
- Το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα απαντήθηκε μέσω της παρατήρησης της ερευνήτριας. Η ερευνήτρια διαπίστωσε πως πράγματι, οι περισσότεροι

εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη μέθοδο που προτείνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, δηλαδή την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο για να διδάξουν πρώτη ανάγνωση και γραφή. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κυρίως τα διδακτικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης αλλά και δικό τους υλικό, όπως καρτέλες, φωτοτυπίες, παραμύθια που φτιάχνουν οι ίδιοι, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγνωση. Ωστόσο, μέσα από την παρατήρηση φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους όπως αυτή προτείνεται μέσα από τη βιβλιογραφία αλλά συγχέουν την διαφοροποίηση με την μείωση της ύλης στα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Επιπρόσθετα, δεν χρησιμοποιούν την τεχνολογία στη διδασκαλία τους και συχνά την ταυτίζουν με τα τραγούδια, τα ποιήματα και τις φωτοτυπίες που βρίσκουν στο ίντερνετ. Αυτό το γεγονός ίσως να οφείλεται στην ελλιπή γνώση που έχουν για την τεχνολογία και χρειάζεται η επιμόρφωσή τους στον τομέα των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

- Φαίνεται λοιπόν σε κάποιο ποσοστό αλλά όχι ολοκληρωτικά να σχετίζονται τα αποτελέσματα μεταξύ των αυτοαναφορών των εκπαιδευτικών και της παρατήρησης της ερευνήτριας για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης. Όσον αφορά την μέθοδο, την προσφυγή στο αναλυτικό πρόγραμμα και τα διδακτικά εγχειρίδια φαίνεται πως τα αποτελέσματα συμφωνούν μεταξύ τους. Αντίθετα, όσον αφορά την διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την τεχνολογία οι αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών δεν συμφωνούν με τα αποτελέσματα της παρατήρησης της ερευνήτριας.
- Τέλος, μέσα από την έρευνα μας φαίνεται πως οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες αποτελούν μέρος της τάξης και ευχάριστο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης λαμβάνουν υπόψιν τους στη διδασκαλία τους τους μαθητές αυτούς και προσπαθούν να τους εντάξουν στην τάξη. Ωστόσο, δεν μπορούν να εντάξουν τους μαθητές αυτούς στη διδασκαλία τους διότι δεν διαφοροποιούν ουσιαστικά τη διδασκαλία, αν σκεφτεί κανείς τα λιγοστά ή ακόμη και μηδαμινά μαθήματα ειδικής αγωγής που υπάρχουν στα παιδαγωγικά τμήματα και στις παιδαγωγικές ακαδημίες, αυτό δεν είναι καθόλου περίεργο. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιπλέον επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής για να μπορέσουν να εντάξουν τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες στη διδασκαλία τους.

3.1. Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε το πώς διδάσκεται η πρώτη ανάγνωση και γραφή, ποια μέθοδο χρησιμοποιούν για τη διδασκαλία, τι προσαρμογές κάνουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τη συνέντευξη έδωσαν μόνο εκπαιδευτικοί από την περιοχή του Βόλου και της Νέας Ιωνίας. Δεν συμμετείχαν στην έρευνα εκπαιδευτικοί από όλα τα σχολεία του Βόλου ή από γειτονικές πόλεις. Είναι ευνόητο, ότι αυτή η έρευνα έχει ενδιαφέροντα στοιχεία, ωστόσο, αυτά δεν μπορούν να γενικευτούν για όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών.

Ένας ακόμη περιορισμός αποτελεί το γεγονός ότι στην έρευνα αυτή δεν έχει μελετηθεί η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων γιατί δεν υπήρχαν τα αριθμητικά δεδομένα, τα οποία επέτρεπαν μία τέτοια μελέτη. Ενδεχομένως, σε μία άλλη έρευνα, στην οποία θα είχαν μελετηθεί τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, να κατέληγε σε διαφορετικά αποτελέσματα.

3.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Μία μελέτη, η οποία θα εστίαζε στις πρακτικές διαφοροποίησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε σύγκριση με τις πρακτικές διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε μία ποιοτική έρευνα να παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Επίσης, μία έρευνα με στόχο την σύγκριση των μεθόδων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης για την διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής και των μεθόδων που χρησιμοποιούν οι ειδικοί παιδαγωγοί για να διδάξουν Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή θα είχε ενδιαφέρον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση :

Αϊδίνης, Α., (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: Μία ψυχολογιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

Αϊδίνης, Α., (2006). Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση στο *Smith. F., (2006), Κατανοώντας την ανάγνωση*, Επιμέλεια- πρόλογος: Αϊδίνης Α., Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Ανδρέου, Γ., (2012). *Γλώσσα: Θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο

Αποστόλου, Ζ., (2007). «Περισσότερα Βιβλία, Παρακαλώ...»: Ένα σχέδιο εργασίας για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας από περιβάλλοντα με λιγοστές εμπειρίες. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΟΜΕΡ.

Βάμβουκας, Μ., (1999). *Διδασκαλία και Μάθηση του γραπτού λόγου της πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής*. Παιδεία ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις.

Βασιλείου, Α., (2011). *Η Διδασκαλία της Ανάγνωσης στην Ευρώπη: Πλαίσια, Πολιτικές και πρακτικές*. Το παρόν έγγραφο δημοσιεύεται από τον Εκτελεστικό Οργανισμό Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού (Ευριδίκη).

Γιαννικοπούλου, Α.Α., (1998). *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Γιαννικοπούλου, Α.Α., (2008). *Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο: Στη χώρα των χρωμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Δερβίσης, Σ.Ν., (1998). *Διδακτική της πρώτης ανάγνωσης και γραφής*: Νέο διδακτικό μοντέλο της ανάγνωσης. Αθήνα: Gutenberg.

Κότσαρη, Κ., (2014). *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες*. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο τεύχος 109-110 ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ.

Κουντουριώτου, Π., Δημακοπούλου, Μ., (2014). *Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης*.

Ερευνητική μελέτη. Άρθρο που δημοσιεύτηκε στο 3^ο τεύχος του περιοδικού ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ. Αθήνα: e- Πρωτοβάθμια.

Κουτσουνάκη, Σ., Μπερκούτης, Α., (2014). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας με την υποστήριξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας.* Άρθρο που παρουσιάστηκε στα Πρακτικά του 3^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Ημαθίας.

Λουκή, Π., (2012). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Η/Υ*

Μαρκουλάκη, Θ., (2014). *Πώς η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να αποτελέσει θετικό παράγοντα εξέλιξης στην ανάπτυξη και πρόοδό τους.* Άρθρο που παρουσιάστηκε στο διεθνές συνέδριο «Έρευνα, Εκπαιδευτική πολιτική και Πράξη στην ειδική αγωγή».

Μουσιάδου, Ε., (2009). *Βιωματική και Γραμματισμός στο Νηπιαγωγείο.* (Διπλωματική εργασία, ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου 2016, από

<http://blogs.sch.gr/nipexoch/files/2012/02/%CE%B4%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%9C%CF%80%CE%B1%CE%BA%CE%B9%CF%81%CF%84%CE%B6%CE%B7%CF%82%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%BB%CE%B8%CE%B7%CE%BA%CE%B5.pdf>

Μούσιου-Μυλωνά, Ο., (2004). *Γλωσσοπαιδαγωγική και διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής : Τάσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Σταμούλης Αντ.

Μπασλής, Γ.Ν., (2006). *Εισαγωγή στη διδασκαλία της Γλώσσας : Μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση.* Αθήνα: Νεφέλη.

Παλαπέλα, Γ., (2009). *Οι Εκπαιδευτικοί ως εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών σε θέματα εισαγωγής των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση: Η περίπτωση του ΠΑΚΕ Θεσσαλίας.* Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Παντελιάδου, Σ., (2001). *Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα.* Στο Παπούλια- Τζελέπη, Π., (2001). *Ανάδυση του Γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική,* Δεύτερη Έκδοση, Αθήνα: Καστανιώτης.

Παντελιάδου, Σ.,(2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί;* Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ., (2008).

Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α., (2007). *Εφαρμογές Διδακτικής αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ., (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες : Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ., (2008). *Διδακτικές Προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* . Βόλος: Γράφημα.

Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (2013) (επιμ.) *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο

Παπούλια- Τζελέπη, Π., Επιμέλεια (2001). *Ανάδυση του Γραμματισμού, έρευνα και πρακτική*. Δεύτερη Έκδοση. Αθήνα : Καστανιώτης.

Πολυχρονοπούλου, Σ., (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τόμος Α' . Δ' Έκδοση. Αθήνα: Ατραπός.

Πόρποδας, Κ., (2003). *Η Μάθηση και οι δυσκολίες της: Γνωστική Προσέγγιση*. Πάτρα: αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ., (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα : αυτοέκδοση.

Πρωτόπαπας, Α., (2008). *Ανάγνωση: Από την εικόνα στη λέξη*. Στο Ευδοκιμίδης & Κ. Πόταγας (επιμέλεια). *Συζητήσεις για το λόγο*. Θεσσαλονίκη: Συνάψεις / Κοινός Τόπος.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α., (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική Εκπαίδευση*. Τόμος Α'. Αθήνα : Εκδόσεις Α. Ράπτης.

Τάφα, Ε., (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Τάφα, Ε., & Μανωλίτσης, Γ., (2009). (Επιμέλεια), *Αναδυόμενος Γραμματισμός: έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο.

Τζιβινίκου, Σ., (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες – Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο: Κάλλιπος.

Τζιβινίκου, Σ., (2014). *Μαθησιακές Δυσκολίες και γλώσσα : Εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης και διδακτικές προσεγγίσεις*. Στο Ανδρέου, Γ., (επιμέλεια) *Γλώσσα και Ειδική Αγωγή: Ψυχογλωσσική προσέγγιση*. Εκδόσεις Σ. Γιαχούδης & Σία

Τζουριάδου, Μ., & Αναγνωστοπούλου, Ε., (2011). *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη : Προμηθεύς.

Χαραλαμπίδης, Α., (2006). Πρόλογος του Επιμελητή 7-13, στο *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση, (2006)*. Επιλογή κειμένων Χαραλαμπίδης, Α., Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη, Α.Π.Θ

Χατζησαββίδης, Σ., (2002). *Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο : δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του Γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ξενόγλωσση και μεταφράσεις:

Benjamin, (2005). *Differentiated Instruction using technology: A guide for middle and high-school teachers*, N.Y.: Routledge.

Bentolila, A., & Germain, B. (2005). *Apprendre a lire: choix des langues et choix des methodes*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life.

Block, C., Oakar, M., & Hurt, N. (2002). The expertise of Literacy Teachers: A Continuum From Preschool to Grade 5. *Reading Research Quarterly*.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Επιμέλεια – Μετάφραση) Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθαρα, Π., & Φιλοπούλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Daiute, C., (2000). *Writing and Communication technologies*. In Indrisano, R. and J. R. Squire (eds.): *Perspectives on Writing : Research, Theory and Practice*. International Reading Association, 2000

Detheridge, T. (1996) *Information Technology*. In Carpenter, B., Ashdow, R. and Bovair, K. (eds) *Enabling Access: Effective teaching and Learning for Pupils with Learning Difficulties*. London. David Fulton

Drapeau, P. (2009). *Differentiating with Graphic Organizers: Tools to Foster Critical and Creative Thinking*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Kamstrup, G.W, Mjovik, E., Rygvold, A.L., & Saltnes, B.G. (2002). *Multifunk: Bringing computer-supported reading one step further*. Norsk Regnecentral / Norwegian Computing Center.

Pressley, M., & Block, C. C. (2002). Summing up: What comprehension instruction could be. *Comprehension instruction: Research-based best practices*

Smith, G.E., & Throne, S. (2007). *Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms*. Eugene, Or: International Society for Technology in Education.

The National Reading Panel, (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*, available from <https://www.nichd.nih.gov/>

Tzivinikou, S., (2015). *Collaboration between General and special education Teachers: Developing co-teaching skills in Heterogeneous Classes*. Problems of Education in the 21st century. Volos: University of Thessaly.

Tzivinikou, S., (2015). *The Impact of an In-service training Program on the Self-Efficacy of special and general education teachers*. Problems of Education in the 21st century. Volos: University of Thessaly.

Wise, B., Olson, R., & Ring, J. (1997). *Teaching phonological awareness with and without the computer*. In: Hulme, C. and M. Snowling (eds.), *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention*. London: Whurr.

Σελίδες από το Διαδίκτυο:

http://prwtakia.blogspot.gr/2012/10/blog-post_7411.html

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Συνέντευξη για τον εκπαιδευτικό (Ένα ενδεικτικό παράδειγμα)

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Α' ΜΕΡΟΣ – Προσωπικά στοιχεία εκπαιδευτικού

ΦΥΛΟ: Γυναίκα

ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ: Παιδαγωγική Ακαδημία

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ : Εξομοίωση

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ : 21 χρόνια

ΤΑΞΗ : Α' τάξη

Β' ΜΕΡΟΣ –

1. **Ποιες διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής ;**

Για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης χρησιμοποιώ την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο κυρίως . Ωστόσο πολλές φορές χρησιμοποιώ και τη συλλαβική μέθοδο για να βοηθήσω τα παιδιά να κατανοήσουν από τι αποτελείται μία λέξη . Για παράδειγμα τη λέξη πα-τά-τα τη χωρίζουμε σε συλλαβές με παλαμάκια και έχω διαπιστώσει πως τα παλαμάκια είναι πολύ βοηθητικά για τα παιδιά.

2. **Πώς αξιοποιείτε τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών σχετικά με το γραπτό λόγο;** Συνήθως ξεκινάω την καινούργια ενότητα , το νέο γραμματάκι με αφόρμηση την εικόνα του βιβλίου κι έτσι τα παιδιά περιγράφοντας την εικόνα αλλά και χρησιμοποιώντας τις γνώσεις που ήδη κατέχουν προχωρούν στο νέο μάθημα .

3. **Πώς αντιλαμβάνεστε την αξιολόγηση ; Κάθε πότε τη πραγματοποιείτε;**

Η αξιολόγηση είναι πολύ σημαντική και χωρίς αυτή δεν γίνεται . Εγώ πραγματοποιώ αξιολόγηση μία φορά την εβδομάδα , συνήθως την Παρασκευή όπου θα δώσω στα παιδιά για εμπέδωση προτάσεις με λέξεις που μάθανε .

4. **Χρησιμοποιείτε διδακτικά εγχειρίδια / βοηθήματα ή κάποιο άλλο δικό σας διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής ;** Χρησιμοποιώ κυρίως δικό μου υλικό . Έχω μεγάλες καρτέλες γραμμάτων και λέξεων που κάθε φορά που δυσκολεύονται τα παιδιά τους ζητάω να ανατρέχουν εκεί . Επίσης έχω καρτελάκια με γράμματα και συλλαβές για κάθε μαθητή . Τέλος , έχουμε τα τετράδια κολάζ όπου τα παιδιά μετά την εκμάθηση κάποιου καινούργιου γράμματος κολλάνε στο τετράδιο είτε λέξεις με αυτό το γράμμα που βρίσκουν σε εφημερίδες και περιοδικά είτε εικόνες που θα βρουν και θα απεικονίζεται κάποια λέξη με αυτό το γραμματάκι.

5. **Πού δίνετε μεγαλύτερη έμφαση κατά τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης ;**

Η πρώτη προτεραιότητά μου είναι να κατανοούν τα παιδιά αυτό που διαβάζουν και για αυτό το λόγο μετά από την ανάγνωση σε ένα- ένα παιδί του δείχνω λέξεις να μου διαβάσει από το κείμενο ώστε να καταλάβω αν γνωρίζει αυτά που διαβάζει ή τα διαβάζει μηχανικά επειδή έτσι τα έμαθε από το σπίτι. Δεύτερη

προτεραιότητα είναι για μένα τα παιδιά να καταλάβουν τον ήχο του γράμματος , τη φωνούλα του δηλαδή και φυσικά απαγορεύεται σε τόσο μικρά παιδάκια να πούμε πως λέγονται τα γράμματα , αυτό θα γίνει μετά αφού κατακτήσουν όλα τα γράμματα.

6. Χρησιμοποιείτε το ΑΠΣ όταν πρόκειται να διδάξετε Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή ; Αν ναι για ποιον λόγο;

Χρησιμοποιώ το Αναλυτικό Πρόγραμμα ώστε να βγει η ύλη της χρονιάς . Ωστόσο πρώτα βλέπω τις ατομικές ανάγκες των παιδιών που έχω μέσα στη τάξη.

7. Με ποιο τρόπο επιλέγεται τους διδακτικούς σας στόχους ;

Τους διδακτικούς μου στόχους τους επιλέγω με βάση τα παιδιά που έχω μέσα στη τάξη μου , αυτά με βοηθούν να προχωρήσω. Πρέπει όμως να σημειώσω πως οι διδακτικοί στόχοι στη Πρώτη Δημοτικού είναι συγκεκριμένοι ,δύο γραμματάκια ανά εβδομάδα . Προσπαθώ να διδάσκω γραφή και ανάγνωση ταυτόχρονα , για μένα αυτό είναι το καλύτερο .

8. Πώς γίνεται η ανίχνευση των παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης / ανάγνωσης ;

Η ανίχνευση των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες γίνεται σε σύγκριση με τους άλλους μαθητές . Επίσης αν δω ότι οι μαθητές μου δεν έχουν εμπεδώσει τα γράμματα και δεν μπορούν να κάνουν συλλαβές καταλαβαίνω πως κάτι συμβαίνει.

9. Έχετε διδάξει Πρώτη Ανάγνωση σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες; Αν ναι , θεωρείτε πως η διδασκαλία σας ανταποκρινόταν στους στόχους που θέσατε;

Εννοείται , κάθε χρόνο συμβαίνει αυτό. Για να ανταπεξέλθω ζητάω και τη βοήθεια των γονιών γιατί το παιδί αυτό χρειάζεται και τη δική τους βοήθεια . Βέβαια πολλές φορές έχω διαπιστώσει πως στη Πρώτη Δημοτικού πολλά παιδιά δυσκολεύονται στην αρχή , δηλαδή μέχρι τα Χριστούγεννα αλλά μετά από τα Χριστούγεννα τα παιδιά αυτά προχωράνε με γρήγορους ρυθμούς. Για μένα αυτό που βοηθάει τα παιδιά με δυσκολίες είναι η επανάληψη.

10.Ποιες διαφοροποιήσεις κάνετε κατά τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής σε μαθητές με δυσκολίες Ανάγνωσης ;

Σίγουρα αυτά τα παιδιά για να μάθουν χρειάζονται κάποιες διαφοροποιήσεις . Εγώ για να τα βοηθήσω στην ανάγνωση τα δίνω λιγότερες προτάσεις ώστε να μην τα φορτώνω υπερβολικά και κινδυνεύουν να παραιτηθούν . Επίσης κάνω επανάληψη πολλές φορές το ίδιο μάθημα ώστε να το εμπεδώσουν .

11.Συνεργάζεστε με τη δασκάλα της ειδικής αγωγής που υπάρχει στο σχολείο , τη συμβουλευέστε;

Υπάρχει τμήμα ένταξης στο σχολείο μας κι έτσι συνεργάζομαι με τη δασκάλα αν και τα παιδιά ακόμη δεν παρακολουθούν το τμήμα ένταξης .

12.Έχετε εφαρμόσει κάποιου είδους παρέμβαση για την ενίσχυση της Αναγνωστικής Ικανότητας των μαθητών ;

Δεν έχω κάνει κάποιου είδους παρέμβαση σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες.

13.Είναι σημαντικός ο ρόλος των γονέων στην εκμάθηση της Πρώτης Ανάγνωσης; πώς μπορείτε να τους βοηθήσετε;

Θεωρώ πως η συμβολή των γονέων είναι πολύ σημαντική για τα ίδια τα παιδιά . Έτσι εμείς ως εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουμε καλούμε τους γονείς σε συχνές συγκεντρώσεις δίνοντας οδηγίες και καθοδήγηση . Πολλοί γονείς συχνά λένε την ονομασία του γράμματος και αυτό δεν είναι βοηθητικό σε αυτήν την ηλικία των παιδιών για αυτό δίνουμε οδηγίες στους γονείς για το πώς θα πούνε το κάθε γράμμα και τους εξηγούμε τον λόγο.

14.Γίνεται χρήση ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης σε μαθητές με ή χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες ;

Η τεχνολογία είναι πολύ βοηθητική για τα παιδιά και τη χρησιμοποιώ μέσα στη τάξη . Πολλές φορές μετά από την εκμάθηση του νέου γράμματος ακούμε τραγουδάκια (τα Λάχανα και Χάχανα) όπου τα παιδιά ακούνε το νέο γραμματάκι , διασκεδάζουν και χαλαρώνουν. Από το διαδίκτυο βρίσκουμε ποιηματάκια όπως είναι το “Τρομερό Ταμπούρλο” και εικόνες .

Κλείδα Παρατήρησης:

ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ Α' ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Σχολείο:

Τάξη :

Αριθμός Μαθητών :

Περιβάλλον-Χώρος Μάθησης	
Διάταξη θρανίων	
Ύπαρξη βιβλιοθήκης, γωνία ανάγνωσης	
Τοποθέτηση των μαθητών στα θρανία (ειδικά των μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης)	
Ύπαρξη υλικού σχετικό με την Γλώσσα στην αίθουσα (καρτέλες με αλφαβήτα στους τοίχους, λέξεις κτλ.)	
Διδασκαλία	
Μέθοδος/Στρατηγική	
Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία	

Αλληλεπίδραση μαθητή-δασκάλου	Συχνότητα	Διάρκεια	Σχόλια
Ανάγνωση κατά τη διάρκεια του μαθήματος			Από όλα τα παιδιά;
Απευθύνεται σε όλα τα παιδιά; Σε αυτά που δεν σηκώνουν χέρι;			
Κινείται ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, πηγαίνει πάνω από τους μαθητές για υποδείξεις			
Χρήση φύλλων εργασίας στο σχολείο			
Βοηθάει ο εκπαιδευτικός τον μαθητή να κατανοήσει άγνωστες λέξεις			Πως
Βοηθάει ο εκπαιδευτικός τον μαθητή όταν δεν μπορεί να διαβάσει μια λέξη			Πως
Δίνει ευκαιρίες για την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών			
Πού δίνει μεγαλύτερη έμφαση ο εκπαιδευτικός (π.χ. στην γραφοφωνημική αντιστοιχία, αναγνώριση γραμμάτων)			
Κάνει διαφοροποιήσεις για τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης; (Ως			

προς το υλικό, μεθόδους, περιεχόμενο)			
---	--	--	--

Είδος κειμένων για ανάγνωση (ποιηματάκια, παραμύθια, κείμενα από σχολικά εγχειρίδια ή βοηθήματα)	
Εποπτικά υλικά και μέσα(πίνακας, χρήση πηλού ή πλαστελίνης κ.α.)	
Δραστηριότητες	
Έχει η διδασκαλία παιγνιώδη και ευχάριστο χαρακτήρα;	
Ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα;	
Τρόποι επιβράβευσης	

Φωτογραφίες:





